

Главный редактор:
В. А. Беловолов

Председатель редакционной коллегии:
П. В. Ленин

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

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

Э. С. Бука (Красноярск)
Н. С. Гусельников (Ишим)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
Д. А. Данилов (Якутск)
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)
Е. А. Соколов (Новосибирск)
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 Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации. 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, 2005

СОДЕРЖАНИЕ

П. В. Ленин. Поклонимся великим тем годам.....3
В. А. Беловолов. Слава поколению победителей!.....5
А. С. Юмашев. Новосибирский государственный педагогический институт в годы Великой Отечественной войны.....6

Раздел I. Профессиональное образование.

Практика модернизации образования

В. А. Слостенин. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры.....14
Л. Н. Куликова. Овладение педагогическим искусством в ходе профессиональной деятельности учителя.....29
С. С. Торбунов. Культура математического мышления в инженерном образовании.....47

Раздел II. Формирование культуры личности

О. Д. Олейникова. Патриотизм как идеология национального возрождения.....57
Ж. К. Кениспаев. Социально-педагогические проблемы формирования сознания человека в современных условиях.....66
А. И. Шутенко. Проблема становления самосознания личности в процессе высшего образования.....73

Раздел III. Языковая культура	
<i>А. А. Чернобров.</i> Влияет ли язык на культуру? Влияет ли культура на язык? (отражение культурных и нравственных ценностей в языке).....	94
Раздел IV. Информационные и педагогические технологии	
<i>Л. И. Холина, О. Н. Инкина.</i> Организация самообразовательной деятельности студентов на основе современных технологий.....	101
<i>А. А. Темербекова.</i> Информационные технологии в профессиональной деятельности специалиста.....	113
Раздел V. Профильное обучение	
<i>И. П. Арефьев.</i> Теоретические подходы к предпрофильному самоопределению учащихся в структуре профориентации.....	119
Раздел VI. Непрерывное образование	
<i>Е. В. Набиева.</i> Формирование научно-исследовательской компетентности учителя в системе непрерывного педагогического образования.....	128
Раздел VII. История педагогической теории и практики	
<i>Э. В. Онищенко.</i> Ретроспективный анализ особенностей преподавания комплекса историко-педагогических дисциплин в отечественной высшей школе.....	134
Раздел VIII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве	
<i>В. И. Матис.</i> Категоризация и интерпретация культуры межкультурного общения.....	144
Раздел IX. Образование. Здоровье. Безопасность	
<i>Л. А. Гиренко, В. Б. Рубанович, Р. И. Айзман.</i> Морфофункциональное развитие мальчиков в условиях общеобразовательной школы.....	154
Раздел X. Обмен опытом	
<i>В. В. Мирошниченко.</i> Профессиональная подготовка учителя начальных классов к работе в национальной школе Хакасии.....	168
Раздел XI. Размышление, обсуждение	
<i>А. А. Танцев.</i> Теоретические основания маркетингового подхода в управлении образованием.....	176
<i>А. С. Фомин.</i> Проблемы танцевального образования.....	184
Раздел XII. Информационное сообщение	
<i>Г. Д. Ахметова.</i> Русская словесность в мировом литературном контексте.....	195
Раздел XIII. В диссертационных советах	
Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук.....	200
Информация о диссертационных советах.....	216
Наши юбиляры: И. П. Арефьев, А. Я. Найн, Ю. В. Табакаев, П. И. Рябцев.....	221
О новых книгах.....	229
<i>Т. А. Костокова.</i> Рецензия на монографию А. В. Кулемзиной "Одаренный ребенок как ценность современной педагогики".....	232
Правила оформления статей.....	236
Авторы номера.....	237
Summary.....	239

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 4 раза в год

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией. Ссылка на журнал обязательна.

Выпускающий
редактор:
В. В. Козлова

Художники:
П. А. Панкратов
В. А. Кириллов

Оператор электронной
верстки:
П. А. Панкратов

Адрес редакции:
630126 Новосибирск,
ул. Вилкойская, 28,
НГПУ.

Главный редактор
«Сибирского педагогического журнала»
Валерий Александрович Белолов
Тел/факс: 8 (383-2) 68-11-55, 68-11-91.

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

Подписано в печать:
25.05.2005

Формат 70x108/16
Печать RISO.
Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 31,2
Уч.-изд. л. 18,55
Тираж 1000 экз.
Заказ № 286

Отпечатано:
ООО «Немо Пресс».
630001 Новосибирск,
ул. Д. Ковальчук, 1
Тел/факс: (3832) 26-40-13

Поклонимся великим тем годам ...

Уходят эпохи, сменяются поколения, но этот праздник навечно останется в нашей памяти. 9 мая всегда будет символом национальной гордости, воинской славы русского народа, его доблести.

Более полувека отделяет нас от драматических событий Великой Отечественной войны, но никогда не будет предан забвению подвиг, совершенный фронтовиками и тружениками тыла. Время никогда не сотрет из нашей памяти и боль потерь, и радость побед над врагами Отчизны.



На территории бывшего Советского Союза трудно найти семью, которую Великая Отечественная война обошла бы стороной. Отголоски этой страшной трагедии не только сильно меняли судьбы людей, но и формировали характер тех, кого можно назвать внуками и детьми войны.

9 мая на все времена золотом вписано в летопись нашей страны. Это День всенародной гордости и скорби, День памяти погибших в сражениях, тех, кто отдал самое дорогое – жизнь – за освобождение Родины.

С великой благодарностью мы вспоминаем тех, кто сделал Великой эту Победу!

Тех, кто сумел выстоять под Москвой и Сталинградом, кто сражался на Курской дуге и брал Берлин... Тех, кто работал днями и ночами в тылу, кто снабжал армию оружием и продовольствием.

Многие студенты и преподаватели Новосибирского государственного педагогического института доблестно сражались на фронтах Великой Отечественной. Под Москвой отличились: Афанасий Александров, Леонид Вертков, Георгий Вершинин, Юрий Водяников, Михаил Волков, Федор Гапоненко, Василий Иващенко, Тимофей Калабухов, Иван Карпов, Михаил Кириенко, Абрам Китайник, Николай Мейсак, Юлий Мостков, Маргарита Петрова, Борис Плетенчук, Герасим Подружин, Валентин Щуклецов и многие другие.

Под Сталинградом воевали Василий Болотин, Давид Иохимович, Николай Кузнецов, Валентин Парамзин, Алексей Шеин, Василий Ядрышников и другие.

Воевали на Ленинградском и Волховском фронтах Михаил Антонов, Алексей Глазачев, Михаил Золотов, Николай Каргаполов, Александр Лапшин, Вячеслав Милевский, Владимир Михайлин, Петр Плешаков (матрос Балтийского флота), Василий Раков, Вениамин Ребрин, Виталий Цыбенко, Федор Циома, Евгений Швецов, Иван Шевченко, Михаил Шорников и другие.

Преподаватель НГПИ Федор Анисичкин за переправу на другой берег Днепра и удержание занятого участка, обеспечение дальнейшего продвижения советских войск получил звание Героя Советского Союза и орден Ленина. Отличились на этом участке фронта Виктор Бобко, Петр Войтик,

Федор Дружинин, Владимир Костоусов, Николай Певалов, Алексей Цыб и другие.

Ветераны Великой Отечественной – это гордость нации, они были и остаются примером для подражания, образцом мужества, героизма и любви к Родине.

Вечная слава и память героям, отдавшим жизнь за свободу и независимость Родины!

Низкий поклон ныне живущим ветеранам войны и труженикам тыла за воинский подвиг, за многолетний труд на благо Родины. Еще многие поколения будут безгранично благодарны Вам за то, что Вы сделали для нашего Отечества.

От всего сердца желаю Вам крепкого здоровья, долголетия, благополучия, тепла и любви родных и близких!

П. В. Ленин,

*Ректор Новосибирского государственного
педагогического университета*

Слава поколению победителей!

9 Мая – это День нашей общей Победы, День всенародной гордости, всенародной Памяти, День российской славы, доблести, силы русского оружия!

Трудно найти в мировой истории другую страну, которой пришлось пережить столько страданий и ценой величайших жертв и героизма отстоять свое Отечество. Огромной верой в свой народ, гордостью и благодарностью переполняется сердце в такие памятные дни, как День Победы.

Это были четыре года кровопролитных сражений, горьких невосполнимых потерь, невероятных страданий, лишений, невиданного дотоле массового героизма советского народа. В том монолитном строю особой статью, беспримерным мужеством, выносливостью и закалкой, готовностью отдать свою жизнь за свободу Родины отличались сибиряки. Сибирь и сибиряки все сделали для великой Победы!

Сибирские воинские формирования посылались на самые сложные участки фронтов Великой Отечественной войны: оборона Москвы, Сталинградская битва, Курская дуга, прорыв блокады Ленинграда, штурм Берлина... Это лишь наиболее известные эпизоды Великой Отечественной войны, где воины-сибиряки внесли свой огромный вклад в исход сражений.

Из западной части страны в Сибирь были эвакуированы сотни заводов, которые сразу же начинали производство боеприпасов и военной техники. Население Сибири оказывало фронту разнообразную бескорыстную помощь, начиная с посылок с теплыми вещами для фронта и кончая сбором средств для нужд Красной Армии.

Совершение невозможного – это, наверное, и есть одна из смысловых граней понятия подвига.

Мы склоняем головы перед теми, кто во имя свободы, во имя будущих поколений героически сражались на фронтах и трудились в тылу!

Мы не должны забывать о подвиге людей, благодаря самоотверженности которых мы живем сегодня и чей пример служения Родине не может не найти отклика в сердцах молодежи.

Закаленные в боях, не сломленные тяжким трудом, фронтовики и труженики тыла привнесли и в мирную жизнь свои высокие духовно-нравственные ценности. Отдав напряженной работе десятилетия своей жизни, уважаемые ветераны и сегодня не порывают связи со своими родными коллективами. Они видят свою задачу в том, чтобы доносить правду о ратной истории Отечества, о тех годах, когда им довелось жить и бороться. Искренне признательны Вам, дорогие ветераны, за мудрые советы и большую просветительно-воспитательную работу с молодежью, передачу им своих высоких нравственных идеалов.

Дорогие наши победители! Ваш подвиг, героизм приобретает для нас все большее значение и смысл. Он навсегда останется в нашей памяти. Примите самые искренние и сердечные поздравления с 60-летием Великой Победы. Вы, ветераны, выстояли в тяжелейшие для нашего Отечества годы, защитили Родину в кровопролитной битве с врагом, смогли поднять из руин и укрепить страну. И мы всегда будем гордиться поколением победителей. Здоровья Вам, благополучия, всего самого доброго!



В. А. Беловолов,
Главный редактор

«Сибирского педагогического журнала»

А. С. Юмашев

**Новосибирский государственный педагогический институт
в годы Великой Отечественной войны**

В 1935 г. в Новосибирске открылся педагогический институт, пока лишь с вечерней формой обучения, летом в 1939 г. к ней добавилась и заочная. Через несколько месяцев у вуза уже было свое здание – 40-я школа на Комсомольском проспекте, три небольших общежития. Это дало возможность открыть в 1940 году и дневное отделение. Тогда же состоялся и первый выпуск учителей на всех четырех факультетах. Немного, только сорок три человека, окончили вечернее отделение, но почти все они посвятили свою жизнь народному образованию. Некоторые пополнили ряды преподавателей своего вуза. Это Василий Яковлевич Зибарев, Татьяна Петровна Пащенко и Иван Васильевич Похиленко. Прибыли в пединститут и специалисты по различным наукам по направлению Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса). Среди них: Антонина Марковна Бардиан, Тимофей Захарович Калабухов, Петр Максимович Просецкий, Николай Дмитриевич Чесноков и другие.

Пополнили профессорско-преподавательский состав НГПИ и новосибирцы, ранее работавшие в других учебных заведениях, такие как Иов Иванович Матвеев, Петр Дмитриевич Войтик, Александра Львовна Войтоловская, Фекла Ивановна Овсянникова, Николай Николаевич Протопопов. Таким образом, вуз был полностью укомплектован квалифицированными кадрами.

За первое пятилетие своего существования и деятельности НГПИ из небольшого городского вечернего института вырос в солидный государственный вуз с различными формами и сроками обучения, с квалифицированными преподавателями, со своей учебно-материальной базой. Первый выпуск показал достаточно высокое качество подготовки педагогов.

Однако дальнейшее успешное развитие института было прервано вероломным нападением фашистской Германии на Советский Союз. Началась Великая Отечественная война 22 июня 1941 г. Этот день, наверное, не забудет ни один человек, живший в то время. На борьбу с гитлеровскими захватчиками поднялись и млад и стар, мужчины и женщины, рабочие и крестьяне, академики и инженеры. Каждый на своем месте приближал час разгрома агрессора, день Победы.

Не мог остаться в стороне и коллектив педагогического института, для него война стала также тяжелым испытанием. Уже на следующий день студенты и преподаватели откликнулись на призыв Родины встать на ее защиту. Молодые патриоты буквально осаждали военные комиссариаты, настаивая на зачислении их добровольцами в армию.

Десятки студентов шли на фронт, думая только о быстрейшем разгроме врага. С мыслью об этом по призыву или добровольцами пошли защищать Родину Зоя Архипова, Яков Аникеев, Иван Бирюков, Виктор Бугославский, Федор Гапаненко, Калерия Григорьева, Аркадий Давыдов, Василий Емельянов, Кирилл Иванов, Петр Иванов, Давид Иохимович и многие, многие другие.

Резко изменилась жизнь пединститута. Кончился обычный мирный труд. Пришлось перестраивать и учебный процесс, и воспитательную работу, и весь распорядок в вузе.

Вузовское партийное бюро через неделю рассмотрело вопрос о посылке студентов на сельхозработы в колхозы и совхозы. Комсомольцы добровольно записывались в такие бригады. Только в один Толмачевский совхоз сразу же решили поехать более 130 человек. По предложению партбюро комитет ВЛКСМ в каждую бригаду выделил комсорга и провел общее комсомольское собрание, привлекая в эту работу и студентов-некомсомольцев.

Военная обстановка вынудила бюро Новосибирского обкома ВКП (б) принять решение об эвакуации НГПИ в город Колпашево, тогда Новосибирской, а ныне Томской области, так как здание пединститута на Комсомольском проспекте было занято госпиталем. Как выполнить решение обкома партии, как лучше организовать переезд вуза на далекий Север? Это волновало весь коллектив и особенно коммунистов. 11 августа 1941 года вузовское партийное собрание всесторонне обсудило возникший вопрос. Кроме организации переезда, встала задача сохранения контингента студентов, преподавателей, обеспечения условий их занятости и работы на новом месте.

Всякое перемещение – сложный и тяжелый процесс. Всю основную работу по эвакуации пединститута в Нарымский округ возглавил его новый директор Виктор Фомич Цыба (прежний директор В. Я. Королев был призван в РККА).

Колпашево – обычный районный город в Нарымском округе. Вузов не было. Незадолго до войны там открылся учительский двухгодичный институт, дававший незаконченное высшее педагогическое образование. Из работавших в нем преподавателей не было ни одного с ученой степенью или званием. Среднее специальное образование давали педучилище, фельдшерско-акушерская и зооветеринарная школы. И теперь в этот небольшой городок эвакуировался НГПИ.

Знали, что их встретят лишь голые стены бывшего учительского института, медицинской и ветеринарной школ. Обустроить, создавать условия для учебных занятий вуза предстояло самим. Но всех трудностей даже представить никто не мог. А они ожидали новосибирцев с первого дня.

Почти месяц речной транспорт плыл до места назначения. Уже сентябрь. На севере – это почти зима. Колпашево встретило угрюмо, неприветливо. В.Ф. Цыба вспоминал: «Когда все оборудование было отгружено в Колпашевском порту, встала проблема: как перевезти его в учебное здание? Ценой многочисленных хлопот нам удалось получить один грузовик и три лошади».

Институту были переданы деревянные здания, в которых ранее размещались педучилище, фельдшерско-акушерская и зооветеринарная школы. Студентам предоставили два небольших общежития бывшего педучилища. Поэтому сразу же встала задача: подготовить запас дров для печей как можно на более длительный срок. И все студенты во главе с преподавателями-мужчинами 2-3 раза в неделю (а иногда и на 4-6 дней безвыездно) выезжали в лес. Здесь они валили сосны и превращали их в дрова.

Среди тех энтузиастов-преподавателей, которые первыми прибыли на новое место, было немало замечательных людей. Это литераторы: кандидат

наук Анна Александровна Богданова, Валентина Григорьевна Титова и Михаил Яковлевич Петров, методист Екатерина Александровна Мосолова, ботаник Кира Аркадьевна Соболевская, географ – кандидат наук Валентин Галеевич Музафаров.

В эту же группу «первопроходцев» входили: Елена Степановна Шальнева, доцент, и.о. профессора и зав.кафедрой физики Николай Дмитриевич Чесноков, преподаватель физкультуры Валентин Николаевич Бянкин, заведующая библиотекой (с 1939 года) Галина Николаевна Россова.

Из числа эвакуированных из западных районов страны работников центральных вузов в Колпашево приехали известный педагог – профессор, долгое время до этого изучавший систему образования в США и европейских странах, зав. кафедрой педагогики и психологии Никифор Наумович Ильин, а также профессор психологии Тимофей Иванович Агафонов и его супруга доцент Зинаида Ароновна Кейлина, блестящие лекции которой по психологии и истории педагогики завораживали не одно поколение студентов.

Здесь же оказались доцент – филолог Иван Гаврилович Парилов, доцент-географ Наум Александрович Нагинский и яркий лектор по курсу политэкономии, зав. кафедрой Александр Иванович Кащенко.

Из Москвы прибыли Никита Вячеславович и Ольга Савельевна Зволинские. Первый был кандидатом наук, профессором, известным математиком, учеником и коллегой академика А.П. Александрова. Супруга Никиты Вячеславовича являлась популярной в Москве пианисткой.

Среди других «новых» преподавателей института была и Елена Павловна Молчанова (сестра известного композитора Василия Павловича Соловьева-Седого). Она вела занятия на литфаке и вместе с Ольгой Савельевной Зволинской руководила работой музыкального кружка. Также в Колпашево работали историк Петр Фролович Лаптин, профессор Петр Андреевич Компанийц.

Особо колоритной фигурой среди эвакуированных преподавателей был Александр Иванович Венедиктов... В институте он в качестве старшего преподавателя вел занятия по французскому и английскому языку и руководил работой факультативного лектория по вопросам изобразительного искусства России и стран Западной Европы.

С первых дней пребывания в Колпашево почувствовалась оторванность от культурных центров. Сообщение с другими городами было возможно лишь водным путем по Оби и то только с мая по октябрь. Несмотря на эти особенности и трудности военного времени, коллектив института делал все, чтобы готовить квалифицированных специалистов.

1 октября 1941 г. на всех курсах начались занятия. Конечно, учебные помещения для них были необустроенные. Первое время занятия велись в две смены, но зимой дни становились короче – вечером требовалось освещение. Маленькая институтская электростанция из-за слабого двигателя и плохого горючего давала энергию нерегулярно. Поэтому с 1 января 1942 г. институт перешел на односменную работу, для этого под научные аудитории пришлось занять служебные комнаты и половину одного студенческого общежития, а часть студентов разместились по частным квартирам.

Сильные изменения произошли и в составе студентов. Их стало меньше. Одних призвали в армию. Другие не могли учиться из-за материальных трудностей, третьи испугались отдаленности пединститута от Новосибирска и

вообще от их места жительства. Местное население в Нарымском округе было малочисленное, школы небольшие и не обеспечивали своими выпускниками наборы в вузы. Так, в 1942 году все десятые классы здешних школ выпустили лишь 250 человек. Из них почти всех юношей призвали в армию. В итоге НГПИ при плане приема на все факультеты 240 человек смог зачислить студентами 202. Но и принятые в институт не все явились на занятия. В начале 1942/43 учебного года прибыли только 135 первокурсников. Студенты же старших курсов, несмотря на трудности, почти все приступили к учебе. Некоторые из них даже добирались до Колпашева пешком. Настолько было велико желание учиться.

Война потребовала изменения содержания учебного процесса в вузах, пересмотра учебных планов. Другими стали состав изучаемых наук, тематика научно-исследовательской работы. С 1 декабря 1941 года была введена общая агрономическая подготовка будущих учителей с дополнительной специальностью „механизатор“. Студенты изучали систему и способы противовоздушной обороны, медицину. Важнейшим учебным предметом стала физическая подготовка, закалка людей. Поэтому со второго семестра 1941/42 учебного года в педагогических вузах был введен факультативный курс по подготовке преподавателей физической культуры для семилетних и средних школ. В то же время сроки обучения в пединституте сократились с четырех до трех лет. Уменьшились в два раза каникулы, педпрактика. Но уже через год время обучения восстановилось в прежнем объеме.

Учебные занятия и работа в школе, на предприятиях, в учреждениях. Их сочетание в те годы касалось всех студентов. С одной стороны, многие из них вынуждены были подрабатывать к стипендии, с другой – коллектив НГПИ систематически выполнял задания по оказанию помощи предприятиям, колхозам, совхозам. «Несмотря на большие трудности, – вспоминала позже выпускница 1944 года Нина Ильинична Петрова, – мы не унывали, хорошо учились, принимали активное участие в общественной работе».

Трудностей было много везде. У студентов и преподавателей не всегда были одежда, обувь, питание, литература для занятий. Одна из студенток военного времени Нина Федоровна Жителева вспоминала: «Учебников было мало, один-два экземпляра на всю группу. Трудно было из-за бумаги, порою приходилось писать на книгах».

Трудились добросовестно. В архиве сохранились тетради с приказами директора за военные годы. На пожелтевших от времени листах читаем приказ №24 от 21 марта 1943 года: «С 22 по 25 февраля студенты участвовали в заготовке дров для семей красноармейцев города Колпашева... В течение 4-х дней ежедневно участвовало по 100 человек и заготовлено 393,85 куб.м дров». Далее директор НГПИ В.Ф. Цыба объявляет благодарность старшим преподавателям П. Ф. Лаптину, В. Г. Музафарову, А. И. Венедиктову, студентам А. П. Селявской, А. П. Цукерканделю и многим другим. Шесть студентов премированы горисполкомом валенками и кожаной обувью. Директор института выдал студентам деньги от 50 до 125 рублей каждому.

Несмотря на трудности, учебный процесс шел, программный материал изучался и неплохо усваивался. Абсолютная успеваемость по вузу в целом в первом семестре 1941/42 учебного года составила 96,6%, а во втором – уже 98,5, качественная также возросла: с 69 до 76,6%.

Как никогда изучение теоретического материала тесно увязывалось с практикой, с жизнью того времени. В эти военные годы лечебным учреждениям требовалось особенно много лекарств, а фармацевтическая промышленность из-за захвата немцами западных районов страны не могла выполнять все заказы. Тогда преподаватели и студенты кафедры географии решили помочь стране. Заведующий кафедрой доцент Н.А. Нагинский через местную газету обратился к населению Нарымского округа, особенно к учителям и школьникам, с просьбой об оказании содействия экспедиции пединститута в поисках полезных ископаемых, ягодных массивов и лекарственных растений. Студенты и преподаватели НГПИ были основными участниками этих экспедиций. Позже НГПИ стал это делать в сотрудничестве с Западно-Сибирским филиалом Академии наук СССР. Летом 1942 г. Н. А. Нагинский, К. А. Соболевская, В. Г. Музафаров и члены студенческого кружка прибыли на реку Чижанку в Васюганье с целью изучения и сбора лекарственных растений для фронта. Собранные материалы использовались Н. М. Бергером, Л. Д. Максимовым, К. А. Соболевской для докторских диссертаций, выступлений на научных конференциях, для научных статей.

Научная работа в пединституте и в военное время продолжалась, только она, как отмечено выше, тесно увязывалась с обстановкой и подчинялась главной задаче – разгрому вторгшегося в нашу страну врага. Этой главной задаче отвечали и научные исследования кафедр общественных наук. Они разрабатывали историю своего края, актуальные экономические и философские проблемы. В частности, директор НГПИ доцент В.Ф. Цыба работал над темой «Нарым в годы Советской власти» и «Народное образование в Нарыме», другие члены исторической кафедры трудились над «Историей Нарыма».

Кроме того, преподаватели занимались разработкой проблем, имевших непосредственное отношение к борьбе с немецко-фашистскими захватчиками. Так, например, Е.С. Шальнева работала над темой «Наши великие предки», П.М. Просецкий – «Истощение экономических ресурсов в Германии в войне 1914 – 1918 гг. и в современной войне», А.И. Кащенко – «О «новом порядке» в Европе».

Активная научная деятельность педагогического коллектива позволила институту уже в 1945 г. издать «Ученые записки».

Наряду с учебной и научной работой в НГПИ проводились и массово-политические мероприятия, и вечера отдыха коллектива. Партийное и комсомольское бюро организовали студенческий лекторий, руководил которым Александр Иванович Кащенко. Студенты и преподаватели вуза не только выступали в своем коллективе, но и выходили в школы, агитпункты, на предприятия. Только за зиму 1941/42 учебного года они прочитали для населения Колпашева и округа более 500 лекций. Это при небольшом вузовском коллективе. Тогда в НГПИ работало лишь 30 преподавателей и обучалось 223 студента.

Комсомольцы под руководством заведующего кафедрой литературы Ивана Гавриловича Парилова организовали проведение вечеров, спектаклей в Колпашевском доме инвалидов Великой Отечественной войны, проводили общеинститутские вечера отдыха, вечера классической поэзии. Драмкружок ставил спектакли.

Комсомольцы пединститута работали в местных школах пионервожатыми, помогали учителям наладить отрядную и школьную самодеятельность, повысить у учащихся интерес к учебе. Некоторые студенты не только проходили педагогическую практику, но и вели уроки за отсутствующих учителей.

Студенты принимали активное участие во всех массовых городских спортивных мероприятиях, в субботниках и воскресниках, вносили свой вклад в помощь фронту. Только в декабре 1941–январе 1942 гг. они собрали и сдали на строительство авиазвена «Нарымский комсомолец» 556 рублей, на танковую колонну им. ВЛКСМ – 807 рублей и на новогодний подарок бойцам Красной Армии – 365 рублей. И в дальнейшем такая помощь фронту продолжалась.

До переезда в Колпашево в НГПИ было три отделения: дневное, вечернее и заочное. Когда институт обосновался на новом месте, вечерняя форма обучения перестала действовать. В самом городе не было достаточно людей, желающих учиться в вузе после работы. Из сел учителя не могли ежедневно приходить или приезжать на занятия. Дневное отделение, преодолевая все трудности, функционировало весь военный период и продолжало существовать непрерывно. Заочное отделение тоже работало даже в колпашевский период. Но здесь были свои особенности. Пединститут был оторван от других городов и районов Новосибирской области. Почта работала с перебоями. Из-за этого одни студенты получали учебный материал дважды, другие не получали даже вызова на экзаменационную сессию. Во многих районах отсутствовал транспорт, и учителя-заочники не имели возможности выехать по вызову в НГПИ. В январе 1942 г. по этой причине зимняя учебно-экзаменационная сессия не состоялась. Из 1350 студентов-заочников всех факультетов явилось лишь 89. Зимнюю сессию 1943 года решили провести в двух местах одновременно: в Колпашеве и в Новосибирске. В Колпашеве должны были заниматься 69 человек из Нарымского округа, но явились лишь 12. Многие из них добирались пешком, прошагав при сильном морозе 75 – 100 километров.

Во втором пункте, Новосибирске, сессия началась своевременно и организовано. Для ее проведения сюда из Колпашева прилетела зам. директора по заочному отделению Р.В. Лейтман. Заочники были обеспечены общежитием и питанием. Здесь читали лекции бывшие преподаватели НГПИ Е.А. Бронштейн, С.И. Овсянников, Н.Н. Протопопов, работавшие теперь в других вузах. Приглашены были также преподаватели НИВИТа – Новосибирского института военных инженеров транспорта.

Летняя сессия в августе 1943 г. также проводилась в Новосибирске и Колпашеве, студенты-заочники участвовали в ней активнее, чем зимой. Если явка на зимнюю сессию составляла только 28% заочников, то летом – 65%. В 1943/44 учебном году на заочное отделение вновь принято более тысячи человек.

Отдаленность Колпашева от Новосибирска, Томска и других городов области сильно затрудняла нормальную работу пединститута, поэтому его руководство, партийная организация настойчиво добивались возвращения в Новосибирск. В мае 1943 г. бюро Новосибирского обкома ВКП (б) рассмотрело этот вопрос. При его решении областной комитет партии исходил из того, что, находясь в Колпашеве, вуз не имел перспективы для роста и

даже для нормального развития: недостаточная база для комплектования его студентами, затруднения в организации учебно-педагогического процесса и повышения квалификации преподавателей, так как в городе не было научной библиотеки. Вечернее отделение прекратило работу, а заочное сократилось до минимума. В результате – решение: вернуть НГПИ в Новосибирск.

13 ноября 1943 г. педагогический институт прибыл в свой родной город. Это, конечно, радовало его коллектив. И все же радоваться было рано.

Возникли новые проблемы. Где проводить учебные занятия? Учебный корпус на Комсомольском проспекте после военного госпиталя занимала инфекционная больница. Где разместить иногородних студентов? Из трех общежитий не осталось ни одного. Они были заняты рабочими различных предприятий.

Выход, хотя и не очень удобный, но все же был найден. Под учебные занятия на первое время предоставили 9 классных комнат в школе № 42 на Красном проспекте. В том же здании, кроме школы, размещались Ипподромский район и Институт усовершенствования учителей. В аудиториях было сыро, холодно. Студенты на занятиях сидели в пальто, рукавицах. Плохо было с питанием. Чтобы создать хотя бы минимальные условия для самостоятельной работы студентов, в одной из учебных комнат вечерами, а по воскресеньям с утра был организован читальный зал.

Нелегко было и преподавателям. У многих не было жилья. Исполнявший в то время обязанности директора НГПИ Н.Д. Чесноков жил в служебном кабинете. Жилищная проблема затрудняла подбор необходимых институту кадров. На кафедрах из 49 положенных по штату преподавателей работало только 26. Поэтому в первом семестре 1943/44 учебного года не читались курсы геометрии, методики физики, картографии, почвоведения, физической географии капиталистических стран.

Крайне тяжелое положение пединститута встревожило и Новосибирский горком ВКП(б). 26 января 1944 г. он на заседании бюро предложил горисполкому освободить учебный корпус НГПИ на Комсомольском проспекте, передать институту под студенческие общежития два дома, а для одиннадцати семей преподавателей предоставить жилье.

К лету того же года пединститут получил свой учебный корпус, а еще раньше, с весны, в нем стала работать столовая. Преподаватели начали получать квартиры. Приходил в норму и учебный процесс. Лишь благодаря самоотверженному труду всего вузовского коллектива, помощи областного и городского руководства НГПИ преодолел трудности.

Война подходила к концу. Эвакуированные педагоги уезжали в свои родные места, теперь освобожденные от немецко-фашистской оккупации. На их место приходили новые специалисты. Жизнь института постепенно входила в свою нормальную колею. Сибирским школам требовалось все больше новых учителей. Набор студентов стал увеличиваться. В 1944 г. на первые курсы приняли 290 человек, кроме того, 65 поступили на старшие. При учительском институте открылось подготовительное отделение.

Создавались новые кафедры. Физико-математические разделились на две: математики и физики. Самостоятельными стали кафедра литературы и кафедра русского языка. Вместо одной исторической кафедры стало две: истории СССР и всеобщей истории. От кафедры географии отпочковалась еще

одна – естествознания. К концу войны в НГПИ уже было 13 кафедр. Новые научные коллективы возглавили профессор Б. В. Базилевский, доценты Г. Я. Гольдорт, П. Н. Осипов, К. А. Соболевская, старший преподаватель Р. В. Лейтман.

Во втором семестре 1943/44 учебного года возобновило работу вечернее отделение. Институт постепенно налаживал обычный учебно-воспитательный процесс.

В течение всей войны студенческий коллектив был нестабильным. Одни уходили на фронт, другие возвращались по ранению и продолжали обучение, третьи после демобилизации поступали в институт. В 1942 и 1943 годах по призыву или добровольно отправились в Красную Армию Николай Агеев, Виктор Бабанов, Степан Ведешкин, Тимофей Войниченко, Борис Вольфовский, Виктор Елимахов, Петр Иванов, Г. И. Идельчик, Гавриил Кондратьев, Моисей Красильщиков, Любовь Кузнецова, А. Макаров, Василий Раков, Анна Стаценская, Гай Титов, Раиса Христолюбова, И. Шарф и другие. А Маша Плотникова ушла воевать с фашистами уже в 1944 г. В эти же годы покинули НГПИ в связи с отправкой на фронт и преподаватели Валентин Николаевич Бянкин, Владимир Иванович Васильков, Василий Яковлевич Зибарев, Петр Фролович Лаптин, Петр Максимович Просецкий.

Вместе с тем еще в годы войны начали прибывать с фронта студенты и преподаватели, сотрудники пединститута. Приходили в него и новые люди, фронтовики. Начали учиться на историческом факультете Федор Гапоненко, Федор Комаров, Павел Можаяев, Адольф Цукеркандель. В 1944 г. число студентов увеличилось уже почти на десяток демобилизованных по ранению. Среди них Иван Богданов, Николай Гаврик, Николай Луканев, Вячеслав Милевский, Федор Циома, Калерия Григорьева. Много прибывало фронтовиков в последнем, победном 1945-м. Возвратились на истфак Маша Плотникова и секретарь вузовского комитета комсомола Моисей Коварский. Поступили на литфак фронтовики Николай Каргаполов и Зоя Орман (Гацко), а на исторический факультет – Николай Мейсак.

Закончилась длительная и тяжелая, но победоносная война. Для нашего молодого педагогического института эти годы стали испытанием на прочность, и эти испытания он с честью выдержал, став одним из крупнейших и лучших педагогических вузов России.

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

В. А. Слостенин

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ КАК ЯВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В динамике современных образовательных процессов все более осознается фундаментальное значение профессионально-педагогической культуры, которая выступает мерой и способом творческой самореализации личности учителя в различных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий.

Индивидуальная педагогическая культура представляет собой не столько достижение некоего уровня компетентности, сколько состояние самообновления собственной культуросообразности и культурной идентичности в постоянно меняющемся образовании (Н. Б. Крылова). Высокоразвитая педагогическая культура определяет способность учителя анализировать свою деятельность, положительно относиться к ней, делать ее предметом концептуального осмысления и целевых преобразований.

Выделение профессиональной культуры как атрибутивного свойства определенной социально-профессиональной группы является результатом общественного разделения труда, вызвавшего обособление некоторых видов специальной деятельности. Профессия как сложившееся социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей объект, предмет, средства и результат профессиональной деятельности: цели, ценности, образцы, идеалы, нормы, методы и методики. В процессе исторического развития меняются и профессии. Одни из них приобретают новые социокультурные формы, другие изменяются незначительно, третьи совсем исчезают или претерпевают существенные изменения. Что касается педагогической профессии, то она со временем приобретает все большую социальную значимость и культуросообразный характер.

Как сложное системное образование педагогическая культура включает в себя профессионализм учителя, который состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время; профессионализм деятельности – умение средствами своего учебного предмета развивать личность учащихся.

Профессионализм является основополагающей категорией акмеологии. На ранних этапах развития этой науки наиболее распространенным было определение профессионализма, данное Н. В. Кузьминой, в котором отчетливо просматривалась ориентация на деятельностный аспект проблемы профессионализма. Оно и сейчас остается важным методологическим ори-

ентиром. В то же время постепенно стало очевидным, что данная категория должна отражать еще и личностный аспект, поскольку профессиональные достижения обуславливаются не только совершенной системой знаний, умений и навыков, но и развитием личностно-профессиональных качеств. Такой взгляд на проблему профессионализма позволил рассматривать его как систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем – профессионализма личности и профессионализма деятельности.

По определению А. А. Деркача, **профессионализм деятельности** – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных умений и навыков, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью.

Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста.

Таким образом, профессионализм личности и деятельности — это две стороны одного и того же явления, находящиеся в диалектическом единстве. В то же время при решении практических задач, связанных с развитием профессионализма, в силу различного содержания применяемых акмеологических технологий такое разделение является целесообразным. Равноправное ли это единство? По-видимому, на разных этапах развития профессионализма какой-то его вид может доминировать. Скорее всего, тон будет задавать все же деятельность сторона. Интенсивное развитие умений будет тормозиться, если от его уровня отстают соответствующие ему психологические профессионально важные качества. Развитие качеств позволит освоить новые умения или повысить эффективность уже существующих. Так будет продолжаться до тех пор, пока не наступит уровневое соответствие.

Профессионализм характеризуется прежде всего высокой продуктивностью или эффективностью деятельности.

Высокопродуктивной считается деятельность, отличающаяся высокими показателями качества по основным показателям – производительности, оптимальной интенсивности и напряженности, высокой точности и надежности, организованности, стабильности и опосредованности, – преследующая положительные социально значимые цели, сохраняющая здоровье специалиста и развивающая его как личность (К. К. Платонов).

Малопродуктивной считается деятельность, если она не отличается высокими показателями качества и производительности и если в ней не выражено стремление к достижению положительных социально значимых целей.

Непродуктивной является деятельность, если она характеризуется низкими показателями качества и производительности и не преследует положительные социально значимые цели.

Высокая продуктивность деятельности, присущая профессионалам, нередко служит основанием для отождествления профессионализма с профессиональным мастерством. Действительно, между этими базовыми категориями психологии труда и акмеологии много общего, но ставить знак равенства между ними нельзя.

Мастерством в психологии труда называется свойство личности, приобретенное с опытом, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода (К. К. Платонов). Как видно из данного определения, мастерство в содержательном отношении близко к категории профессионализма деятельности, поскольку во главу угла ставятся развитые профессиональные умения и гибкие навыки. Вместе с тем в определении мастерства речь не идет только об уровне личностно-профессиональных качеств, хотя система умений и навыков без них не может быть сформирована. Для того чтобы достигнуть профессионального мастерства, необходимо обладать определенным личностным потенциалом или стартовыми личностными возможностями – общими и специальными способностями, базовыми знаниями, мотивацией достижений, направленностью на саморазвитие, адекватной самооценкой. В связи с этим категория мастерства является составной частью категории профессионализма.

Достижение профессионализма связано не только с обретением профессионального мастерства, но и с развитием личностно-профессиональных качеств. Поэтому становление настоящего профессионала и его профессионализма закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста.

Личностно-профессиональное развитие – это процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях.

Профессионально-личностное развитие учителя представляет собой непрерывный процесс ценностно-смыслового самоопределения относительно собственной деятельности, способа ее осуществления и самореализации. Основными критериями профессионально-личностного развития выступают уровни методологического, рефлексивного, проектного и коммуникативного компонентов профессионально-педагогической культуры учителя.

Особенности управления профессионально-личностным развитием учителей в условиях инновационной образовательной практики, характеризующейся порождением ее субъектами смыслов, ценностей, оснований своей деятельности, заключается в его ценностно-ориентированном характере, диалогизации управления, в трансформации управления в соуправление, в гибкости, подвижности организационной структуры управления, в сетевом (горизонтально-координационном) типе взаимодействия ее компонентов.

Модель профессионала включает следующие компоненты:

– свойства человека, его отношение к внешнему миру, направленность, особенности проявления креативности, интеллектуальные и операционные черты индивидуальности, эмоциональность, профессиональные ожидания, представление о своем месте в профессиональной общности;

- праксис профессионала (специфические черты, моторика, умения, навыки, действия);
- гнозис профессионала (специфические черты, прием информации, ее переработка и принятие решений, гностические умения, навыки и действия);
- информированность, знания, опыт, культура профессионала (специфические черты, ориентирование в области науки и теоретического знания, профессиональные знания о предметной области);
- психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены, нагрузки и трудности в данной профессиональной области);
- осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии [6].

По мнению А. К. Марковой, в структуру личности профессионала входят: мотивация (направленность личности и ее виды); свойства личности (способности, характер и его черты, психические процессы и состояния); интегральные характеристики личности (самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал).

Важно отметить, что А. К. Маркова выделяет в профессиональном самосознании как интегративной характеристике личности следующие элементы:

- 1) осознание личностью норм, правил, модели своей профессии как эталонов для осознания своих качеств (здесь складываются основы профессионального мировоззрения и личностная концепция труда);
- 2) осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации;
- 3) учет ожиданий и оценка себя как профессионала со стороны других людей;
- 4) самооценивание личностью своих отдельных сторон по когнитивным, эмоциональным и поведенческим основаниям;
- 5) положительное оценивание личностью самой себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив создания позитивной Я-концепции [8].

Развитие профессиональной деятельности учителя предстает как процесс развития его личности. Развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности, углубление представления о ней. Преобразование профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводит к дальнейшему личностному росту учителя (не только за счет преобразования операционального состава деятельности, но и через процесс персонизации, «инобытия» в других участниках педагогического процесса, что, в свою очередь, наполняет профессиональную деятельность новым смысловым, надситуативным содержанием).

В исследовании выделены следующие стадии генезиса профессионально-педагогической деятельности:

- 1) предгенезис (создание предпосылок деятельности);
- 2) собственно генезис (становление деятельности);
- 3) совершенствование сложившейся деятельности;
- 4) деструкция деятельности (эта стадия наступает сразу за второй).

Качественные преобразования, происходящие на том или ином этапе системы непрерывного педагогического образования, не всегда адекватно от-

ражают обозначенные выше стадии развития профессионально-педагогической деятельности. Более того, этот процесс нередко связан с тенденцией циклических возвращений в силу различных причин и обстоятельств, складывающихся в тот или иной момент на определенной стадии его развития, что свидетельствует о нелинейном характере развития деятельности и профессионализма педагога.

Особую роль в этом процессе играет возникновение кризисных моментов, которые являются точками «ветвления» выбора целей, смыслов для педагога, обусловленных его возрастным развитием, различного рода барьеров в деятельности, воздействием случайных, непредвиденных обстоятельств. Кризис, прерывая стабильный этап развития профессиональной деятельности учителя, как правило, обуславливает разновекторный характер этого развития. В случае сохранения прежних «схем» профессиональной деятельности учителя для решения новых задач происходит деградация вплоть до полного разрушения. Если же кризис разрешается педагогом новыми способами, то происходят прогрессивные качественные преобразования профессиональной деятельности, рост профессионализма учителя.

Динамика жизни, сложность и масштабность задач, стоящих перед школой сегодня, все возрастающие требования к личности педагога в современной социокультурной ситуации требуют дальнейшего, более углубленного исследования обозначенной проблематики. В числе первостепенных оказывается проблема профессиональной деятельности учителя на протяжении всех этапов ее развития в системе педагогического образования.

Нередко предается забвению важнейшее требование, предъявляемое к исследованиям подобного рода, – учет специфики этапа профессионального становления, на котором изучается динамика развития деятельности учителя.

Предстоит также критически переосмыслить сложившееся представление о так называемом «послевузовском» этапе, ибо пока он чаще всего отождествляется с периодом адаптации молодого специалиста, но не выводит на воспроизведение всего жизненного пути учителя. Впрочем, и само понятие «жизненный путь», на котором центрируются исследования многих психологов (Л. И. Анцыферова, Н. А. Логинова, А. В. Петровский и др.), еще не вошло достаточно прочно в терминологический аппарат теории высшего педагогического образования, вследствие чего подлинная диалектика профессиональной биографии учителя оказывается заведомо «усеченной».

Особенностью педагогической деятельности является то, что одним из средств и условий ее функционирования выступает личность самого педагога, который является отнюдь не передаточным механизмом, а активным соавтором содержания, которое он доносит до воспитанников. Его важнейшая задача – персонифицировать это содержание, сделать его для ученика «своим», лично значимым, способствовать созданию такой атмосферы, в которой ребенок «проживает» педагогический процесс, а не «отбывает» его (А. Н. Леонтьев). А это требует от учителя активного включения в систему своих ценностных ориентации и установок на развитие творческого стиля мышления, формирования образа «Я» как активного субъекта деятельности, ориентации на целостное самопроявление и самовыражение.

В структуре операционального компонента педагогической деятельности особую значимость обретает сегодня комплекс умений, связанных с презентацией учителем ценностного отношения к ученику, к науке, к любым ценностям культуры, создание условий, в которых перед ребенком обнажаются реальные отношения в окружающем мире, а также условий для восприятия ребенком отношений, заключенных в произведениях искусства, формах общественного сознания и др.

С учетом новых реалий меняется характер рефлексивного отношения к педагогической деятельности. По мнению исследователей (В. В. Сериков и др.), в поле педагогической рефлексии оказываются глубинные факторы педагогической ситуации. Важнейшее профессиональное чувство, направляющее поведение педагога, – это целостное проживание границы той ситуации, в которой его действия имеют статус педагогических.

Как отмечал Б. Г. Ананьев, предпосылкой успешности какой-либо деятельности является не просто сумма необходимых свойств, а определенная структура способностей и одаренности, их функциональный состав, различное сочетание в нем сенсомоторных, мнемических, логических, эмоционально-ролевых и других компонентов, неравномерно и своеобразно развивающихся в различных видах деятельности человека [1].

Совсем по-другому выглядит ситуация, когда молодой учитель не испытывает потребности в росте, в развитии своей педагогической деятельности. В результате происходит накопление стереотипных приемов; рутинный стиль работы связан со стереотипным мышлением. У таких учителей оказывается ярко выраженной тенденция к механическому копированию чужого опыта и некритическое отношение к своему опыту, бездумное следование рецептам. Дефицит конкретных знаний, которые могут быть приобретены лишь на практике, не стимулирует их дальнейшее формирование, а приводит к снижению роли теоретических знаний, противопоставлению теории и практики. Педагогическая теория следует как бы параллельно с практической деятельностью, не обогащая ее и не являясь преобразующей силой в производственной практике.

Высший уровень, на котором происходит профессиональное становление педагога, – это уровень творческого саморазвития, когда он выступает как субъект этого развития, прежде всего профессионального. В центре внимания оказываются те потребности и мотивы, которые побуждают выпускников осваивать новые условия жизнедеятельности, проделывать нелегкую работу по перестройке своих привычек и навыков. Молодого учителя отличает опора на сильные стороны своей личности: позитивное практически действенное отношение к педагогической профессии; стремление к постоянному совершенствованию своего мастерства; высокий уровень освоения социально значимых целей, способность активно и самостоятельно определять новые цели, пути их достижения, строить планы, осуществлять самоконтроль, т.е. произвольно направлять и регулировать свою деятельность. Педагог самостоятельно решает педагогические задачи, способен к различным модификациям практического опыта, творчески, нестандартно подходит к рассмотрению возникающих проблем. Непрерывное накопление новых знаний и умений, новых способов ориентирования в мире приводит к проявлению новых возможностей человека, новых психологических спо-

собностей. Возникающее при этом у личности переживание своих возросших возможностей выступает как мотиватор, движущая сила особой активности человека, направленной на апробирование своих новых потенций. Тем самым формируется механизм поиска новых, необычных трудных ситуаций. Данный уровень отношения к овладению профессией характеризуется и возросшей степенью требовательности к себе, своей деятельности. Педагога отличают высокое чувство самокритичности, склонность к профессиональному самоанализу, рефлексивной деятельности. Процесс творческого саморазвития сопровождается становлением педагога не только как субъекта профессиональной деятельности, но и как личности.

Любой педагог, включаясь в профессиональную деятельность, обладает определенной частью накопленного социумом опыта. Таким продуктом предметно-преобразующей деятельности в различных ее формах (обыденная, эстетическая, научная, учебная и др.) освоения действительности является и стиль мышления. Он выступает как система методологических норм, предписаний, определяющих подход субъекта деятельности к самой деятельности и ее результатам, как способ отражения и осмысления действительности и закономерностей ее развития для выработки соответствующей линии поведения и практического действия.

Говоря о личностных факторах развития профессиональной деятельности учителя, необходимо подчеркнуть, что ведущую роль в нем играют глубоко внутренние психические процессы, которые происходят в самой личности: обретение смысла деятельности, формирование смыслового ядра личности, ее переживания, создание «внутреннего локуса оценивания», способность и потребность личности в собственном саморазвитии и др. Мотив и цель становятся подлинными регуляторами деятельности, лишь будучи преломленными через систему соотношения смыслов и значений, через структуру сознания.

Один из главных внутренних регуляторов профессиональной деятельности учителя – его самооценка. Изучая условия творчества, К. Роджерс пришел к выводу, что источник, или локус оценивания, находится внутри индивида. Для творческого человека ценность его произведения зависит не от похвалы или критики других, а устанавливается им самим. Это не означает, что он пренебрегает мнением других или не желает его понять. Он начинает осознавать, что основа оценивания – внутри него, в оценивании его собственного организма и в его собственной оценке произведения. Если человек «чувствует», что это его «Я» находится в действии, что он реализует свои возможности, которые до этого момента не проявлялись, тогда его творение «на уровне» является творческим, и никакое оценивание извне не может поколебать этот незыблемый факт (Роджерс).

Мы убеждены, что это положение имеет непосредственное отношение к самооценке педагога, которая выступает детерминантой развития его профессиональной деятельности.

Таким образом, процесс развития профессиональной деятельности учителя определяется «системной детерминацией» (В. П. Огородников).

Мы полагаем, что развитие профессиональной деятельности учителя осуществляется путем движения, определяемого силой внешних регуляторов, внешних факторов, к регуляции сознательной, целенаправленной, оп-

ределяемой внутренними регуляторами. Важно заметить, что речь идет не о замене внешних регуляторов внутренними, не о вытеснении одних другими, а о диалектике их становления. Начальное состояние внешних регуляторов как исходное в сознательном развитии педагогом своей профессиональной деятельности создает источники для возникновения внутренних регуляторов, образуя целостную систему внутренней саморегуляции. Затем новые внутренние регуляторы побуждают учителя к пересмотру ценностей (аксиологическому анализу) наличных внешних регуляторов и их корректировке, предписыванию каждому из них ограничения влияния, т. е. переконструированию системы внешних регуляторов как целостности. Эта новая система внешних регуляторов побуждает личность к интенсивному многоплановому совершенствованию. Видимо, в данном случае мы имеем дело с одним из важнейших механизмов развития профессиональной деятельности.

Все рассмотренные детерминанты обуславливают закономерный характер развития профессиональной деятельности учителя и должны быть учтены в управлении данным процессом на всех этапах непрерывного педагогического образования.

Педагогическая деятельность, в какой бы форме она ни протекала, всегда есть сложный акт, в основе которого лежит не прямое воздействие, а взаимодействие педагога и ученика. Деятельность учителя как бы «надстраивается» над деятельностью ученика; цели, которые ставит перед собой педагог, выступают как некоторый продукт деятельности ученика: процесс достижения этих целей также реализуется через организацию деятельности ученика; оценка успешности действий педагога опять-таки производится на основе определения того, какие качественные сдвиги наступили в сознании и поведении ученика.

Таким образом, объектом деятельности учителя выступает педагогический процесс. Как динамически развивающаяся целостность открытая система, педагогический процесс включает в себя всю совокупность условий целенаправленного формирования личности. В логике этой целостности функционируют частные педагогические процессы: образование и воспитание как процессы, обеспечивающие формирование различных подструктур личности; воспитание, самовоспитание, обучение, взаимообучение и самообразование как процессы, обусловленные особенностями взаимодействия их участников; учебная и внеучебная работа как процессы, развертывающиеся в различных сферах жизнедеятельности воспитанников; нравственное, умственное, гражданское, трудовое, экономическое, правовое, экологическое, эстетическое и физическое воспитание как процессы, связанные с приобщением развивающейся личности к различным компонентам культуры, сторонам общественных отношений и др. Педагог, по словам А. С. Макаренко, должен стать живым объединителем всех этих элементов единого педагогического процесса. В этих условиях педагог воспринимает и регулирует свою учебно-воспитательную деятельность не как «набор» уроков и мероприятий, а как неделимый, внутренне связанный процесс закономерной смены фаз формирования личности.

В связи с расширением функций педагогического процесса учитель все более будет выступать не просто как «транслятор» информации, а скорее

как организатор и координатор разнообразных социально-педагогических условий, обеспечивающих формирование у ученика субъект-субъектных отношений, целенаправленное становление и развитие его личности. Это объективно требует не только синхронизации, но и слияния в единый поток всех частных педагогических процессов, прежде всего – обучения и воспитания.

Готовность к творческому решению задач педагогической деятельности является решающим признаком профессионализма учителя.

Анализируя педагогическую деятельность как процесс решения творческих задач, В. А. Кан-Калик выделил следующие ее профессиональные особенности:

1. Творческие элементы присутствуют во всех сферах педагогической деятельности, хотя в педагогическом труде и функционирует определенная совокупность приемов и навыков, которым он обучается. Но применяются эти приемы и навыки в постоянно изменяющихся, нестандартных ситуациях. В этом своеобразном взаимодействии сформированных приемов и навыков деятельности и не стоящей на месте развивающейся структуры образовательного процесса с постоянно изменяющимися педагогическими ситуациями, требующими применения скорректированных и модифицированных приемов и навыков, заключается специфика педагогического творчества.

2. Сопряженность творческого процесса педагога с творческим процессом каждого учащегося и всего учительского коллектива. Без сотворчества воспитанника и без координации творческих усилий педагога с коллективным творчеством педагогическое творчество невозможно.

3. Большая и постоянная часть творческого процесса педагога осуществляется на людях, в обстановке публичной деятельности, что также накладывает неизбежный отпечаток на специфику протекания самого творческого процесса и предъявляет определенные требования к личности учителя. Такой характер педагогического творчества требует от учителя умения максимально управлять своими психическими состояниями, оперативно вызывать творческое самочувствие у самого себя и у учащихся (В. А. Кан-Калик).

Правомерно заметить, что в реальной педагогической деятельности трудно отделить норму от творчества, поскольку творчество – не отдельная ее сторона, а наиболее существенная и необходимая характеристика. И норма, и творчество находятся в тесном и подвижном взаимодействии. Для процесса творческого решения педагогических задач характерно наличие как продуктивных, так и репродуктивных элементов, причем они соотносятся между собой диалектически динамично и взаимно переходят друг в друга; кроме того, «удельный вес» каждого из них зависит от многих факторов, в том числе от содержания задачи и условий, в которых она решается, и т. п.

«Внутренней, интимной стороной овладения профессией, – пишет В. Д. Шадриков, – является формирование готовности к профессиональной деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переконструирования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий. Потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, особенности отдельных психи-

ческих функций, нейродинамических качеств, свойств личности являются исходной базой для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности» [10]. Он же одним из первых дал характеристику готовности к решению задач профессионально-педагогической деятельности, которая выступает не только как рабочая мобилизация профессиональной и психологической возможностей, но и как высший профессионализм, основанный на разнообразных, отобранных социальным опытом и профессией резервах, компенсациях и замещениях, рожденных самосовершенствованием природных данных, личного опыта и практики, педагогической школой и собственной профессиональной ориентацией.

По существу, о готовности к решению педагогических задач речь идет в ранних трудах А. А. Деркача [4]. Он определяет эту готовность как целостное проявление всех сторон личности, выделяя познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты. Формирование данной готовности означает образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений, навыков, которые, активизируясь, обеспечивают профессионалу возможность эффективно выполнять свои функции. Поскольку совершенствование деятельности и формирование готовности к ней есть двусторонний взаимосвязанный процесс, а уровень готовности определяет оптимальную работоспособность человека и высокую продуктивность его труда, то повышение уровня готовности можно рассматривать как основу совершенствования педагогической деятельности. Это понятие до последнего времени не обрело самостоятельного статуса в категориально-терминологическом аппарате педагогической науки, пока эти функции не взяла на себя акмеология. Справедливости ради заметим, что, как правило, без обращения к этому понятию профессионализм учителя давно вошел в научный оборот отечественной педагогики и психологии.

По утверждению П. П. Блонского, главное в работе с учителем состоит в том, чтобы приучить его самообразованию, научить его самостоятельно в течение всей его будущей жизни, когда при нем не будет ни лекторов, ни преподавателей, изучать все, что ему нужно.

Профессионал высшего класса А. С. Макаренко настаивал на том, что педагогическое мастерство не является свойством только талантливых людей. Это специальность, которой нужно учить, как и любой другой. «Всякий учитель, который проработал более или менее длительно, – мастер, если он не лентяй. И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он владеет мастерством, зависит от собственного напора». Как справедливо отмечал А. С. Макаренко, ученики простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге мастерство, квалификацию, золотые руки, глубокое знание предмета, ясную мысль.

Размышляя о педагогическом профессионализме, В. А. Сухомлинский неизменно подчеркивал, что «ни один учитель не может быть универсальным (а потому абстрактным) воплощением всех достоинств. В каждом что-то преобладает, каждый, имея неповторимую живинку, способен ярче, полнее других раскрыть, выявить себя в какой-то сфере духовной жизни. Эта сфера как раз и является тем личным вкладом, который вносит индивидуальность педагога в сложный процесс влияния на подростков.

Интересные наблюдения о профессионализме учителя содержатся в педагогическом творчестве Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, И. П. Иванова, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина и др. Всесторонний анализ профессионализма учителя осуществлен А. К. Марковой [7]. По ее мнению, профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояние его психических качеств. При анализе профессионализма, полагает автор, необходимо преодолеть технологические и технопрактические мифы, когда он рассматривается как овладение прежде всего новыми технологиями, средствами, различными «ноу-хау», и когда в тени остаются мотивы поведения человека. На самом деле при рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентации он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд.

В исследованиях И. Д. Багаевой, Н. В. Кузьминой и Ю. С. Шапошниковой сделан вывод, что вершин профессионализма достигают лишь те учителя, которые характеризуются сформированностью значимого личностного смысла профессии в сочетании с осознанием ее высокого общественного предназначения.

Согласно З. И. Равкину, «профессионализм педагога – высокий уровень специальной и общекультурной подготовки, широкая профессиональная и общая эрудиция, педагогическое мастерство, обеспечивающее его конкурентоспособные качества на рынке труда; последовательная ориентация на развитие и укрепление в целостном педагогическом процессе социальных, интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей образования» [9].

В трактовке Е. И. Рогова профессионализм есть совокупность «психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях». Е. И. Рогов наметил и обосновал пути формирования профессионализма специалиста:

– формирование личностного смысла деятельности в результате изменения системы выполнения деятельности, ее функций и иерархического строения;

– становление профессионального мировоззрения на основе изменения личности субъекта;

– становление профессиональной культуры вследствие изменения когнитивных, эмоциональных и практических компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, преобразования воздействия на объект в процессе взаимодействия.

Исследования Н. Т. Селезневой показали, что учителя-профессионала отличают устойчивые целостные характеристики: отношения, позиции, способы принятия решения, механизмы регуляции. Основными механизмами регуляции профессионалов (28% выборки) являются цели, смыслы, значения (общекультурные, социальные, технологические, личностные). Для не-

профессионалов (72%) основными механизмами саморегуляции служат социальные сценарии, свойства темперамента, нормы, ценности общения в педагогическом коллективе.

Н. В. Кухарев и В. С. Решетько, исследуя диагностику педагогического творчества, отмечают, что профессионализм учителя включает, во-первых, его умение измерять результаты своего труда и обосновывать процесс, влияющий на достижение качественных показателей в деятельности. Во-вторых, профессионализм педагога является концентрированным показателем различных уровней творчества, обеспечивающих ему успех в деле. При этом, что особенно важно, в качестве ведущего признака профессионализма выступает умение педагога исследовать качество практической деятельности. Объясняется это тем, что формирование учителя-профессионала начинается с его умения анализировать собственную деятельность и ее результаты. От анализа эффективности решения ситуативных педагогических задач учитель поднимается до осмысления и анализа тактических задач, а от них - до осознания и прогнозирования стратегических педагогических задач. На этом пути педагог постоянно реконструирует собственную деятельность, корректирует образ ее результатов [6].

В. И. Журавлев ввел эталоны профессионализма относительно учителя-мастера: вдохновитель, друг, интеллектуал, куратор, новатор, организатор, нравственный наставник, психолог, социолог, технолог. Л. Л. Шевченко, раскрывая их сущность, подчеркивает, что они могут быть освоены учителем на основе собственной авторской программы. Им разработаны следующие критерии педагогического профессионализма: субъективные (индивидуальные моральные установки, зависящие от уровня воспитанности личности) и объективные, включающие обязательный комплекс профессионально значимых качеств (терпимость, доброжелательность, чуткость, уравновешенность, утонченность, сострадание, человечность).

В докторской диссертации Л. К. Гребенкиной профессионализм учителя интерпретируется как целостное личностное образование, определяющее все направления деятельности педагога, его профессиональный рост и мастерство. В содержательном плане профессионализм учителя – это синтез фундаментальных знаний, умений, способностей, ориентации, духовно-нравственных качеств личности, главный мотив и высший итог педагогической деятельности, исполнение субъективно-социальных ролей [2].

С нашей точки зрения, *профессионализм учителя – качественная характеристика его как субъекта педагогической деятельности, отражающая высокий уровень профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач.*

Как интегральное личностное образование профессионализм учителя соединяет в своей структуре мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент определяет избирательную направленность на профессионально-педагогическую деятельность, отражая нравственно-психологическое содержание профессионализма учителя. Этот компонент несет в себе потребность учителя в творчестве, самостоятельно ставить и достигать цели профессионально-творческой деятельности, стремление к волевому напряжению при достижении этих целей. Без мотиваци-

онной направленности субъекта на овладение избранной профессией и эффективность процесса повышения квалификации будет минимальной даже в том случае, если педагог имеет в достаточной степени развитый интеллект и склонность к творческой деятельности. Изначальная личностная позиция отражает характер вовлеченности субъекта как целостного «Я» в разветвляющуюся деятельность, что, соответственно, влияет на ее организацию и продуктивность.

Когнитивный компонент в основном формируется в процессе профессионального образования и самообразования и представляет из себя развитые до определенного уровня знания.

Операционально-деятельностный компонент содержит в себе совокупность эффективных профессиональных умений и навыков, владение совершенными алгоритмами и способами достижения высоких результатов педагогической деятельности. Помимо развитых антиципации, саморегуляции и умения принимать решения, педагогическое творчество включает коммуникативную компетентность и адекватную профессиональную самооценку. Последнее непосредственно связано с интеллектуальной, личностной и межличностной рефлексией (Н. Г. Алексеев, А. А. Деркач, В. К. Зарецкий, Ю. Н. Кулюткин, И. Н. Семенов). Интеллектуальная рефлексия направлена на осмысление субъектом движения в содержании проблемной ситуации, на организацию действий, преобразующих элементы этого содержания, личностная - на самоорганизацию через осмысление человеком себя и своей мыслительной деятельности в целом как способа осуществления своего «Я». Межличностная рефлексия направлена на самоорганизацию своей деятельности через осмысление личности и деятельности партнера по совместной деятельности.

Таким образом, профессионализм учителя представляет собой феномен педагогической культуры, одну из сущностных ее характеристик. Участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, учитель не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их. Формируясь как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность.

Акмеология уверенно переросла статус важного раздела возрастной психологии, став самостоятельной наукой, когда основное внимание сосредоточено на высших достижениях в деятельности и, в частности, деятельности профессиональной. Возникновение, становление и развитие акмеологии непосредственно связано с именами Н. В. Кузьминой и А. А. Деркача. К настоящему времени сложилась система акмеологических наук, в том числе управленческая, коррекционная, креативная, военная, педагогическая и др. В изучение этих проблем большой вклад внесли К. А. Абульханова-Славская, О. С. Анисимов, Л. Г. Лаптев, А. К. Маркова, В. Г. Михайловский и др.

Несмотря на то, что *акме* является вершиной развития человека в определенном аспекте, сама по себе «вершинная модель» предполагает возможности спада, регрессии после достижений. А. А. Деркач отмечает, что современные акмеологические теории профессионального развития базируются на модели «многовершинного» феномена: «Акме означает не конечный путь жизненного движения и развития, а ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего продвижения».

Таким образом, современная наука ориентируется на «многовершинную» и «интенционально-динамическую» модели акме человека. Значимость данных моделей определяется возможностями выделения разных акмеологических периодов на тех или иных стадиях жизнедеятельности. В названных моделях процессуальные критерии оказываются доминирующими в отличие от результативных критериев. Сама профессиональная зрелость может рассматриваться с двух точек зрения: как часть всей жизнедеятельности индивида, отражающая его наивысшие достижения, связанные с профессиональной самореализацией и самоактуализацией, и как часть определенного этапа профессиональной жизнедеятельности, отражающая максимальные возможности субъекта, реализация которых осуществлялась в хронологических рамках данного этапа (многовершинная модель).

Акмеологические инварианты профессионализма составляют основные качества и умения профессионала, обеспечивающие высокую стабильную эффективность деятельности, независимо от ее содержания и специфики. Согласно В. Г. Зыскину, общими акмеологическими инвариантами профессионализма являются:

– развитая антиципация, проявляющаяся в умении точно, «далеко» и надежно прогнозировать, предвосхищать развитие ситуаций, возникающих в процессе выполнения деятельности;

– высокий уровень саморегуляции, который проявляется в умении управлять своим состоянием, высокой работоспособности; стрессоустойчивости, постоянной готовности к экстренным действиям; способности мобилизовать свои ресурсы в необходимый момент;

– умение принимать решения, в том числе смелость в принятии решений, надежность решений, их своевременность и точность, нестандартность и эффективность;

– креативность, проявляющаяся не только в высоком творческом потенциале, но и в специальных умениях творчески решать профессиональные задачи;

– высокая и адекватная мотивация достижений.

Акмеологические условия – значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности.

Акмеологические факторы – основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты профессионализма.

Как видим, акмеологические условия и факторы близки по своему содержанию, но не тождественны. Акмеологические условия имеют, скорее, объективный характер по отношению к будущему профессионалу, в то время как значительное число акмеологических факторов субъективно. Таким образом, они обладают разной силой или степенью значимости на различных этапах становления профессионализма.

Среди значимых условий формирования профессионализма в исследованиях называются задатки, общие и специальные способности субъектов труда, состояние общества в период его становления, условия семейного воспитания и образования, доступ к культурным ценностям и пр., что составляет содержание условий так называемого предстартового периода развития профессионализма (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина). Важнейшими акмеологическими факторами являются также стремление к

самореализации, высокие личностные и профессиональные стандарты, высокий уровень профессионального восприятия и мышления, престиж профессионализма и т. п.

Таким образом, акмеологический подход, базирующийся на изложенных принципах, выступает методологическим регулятивом исследования профессионализма учителя.

Литература

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1999.
2. **Гребёнкина, Л. К.** Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук. –М., 2000.
3. **Деркач, А. А., Москаленко, О. В.** Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, практика / А. А. Деркач, О. В. Москаленко. – М.: РАГС, 1999.
4. **Деркач, А. А.** Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. – М., 2000.
5. **Климов, Е. А.** Психология профессионализма./ Е. А. Климов. - Воронеж: Институт практической психологии, 1993.
6. **Кухарев, Н. В., Решетько В. С.** Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии изложения, прогнозирования)/ Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 1996. – Ч. I, II.
7. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993.
8. **Рогов, Е. И.** Личность в педагогической деятельности / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
9. **Равкин, З. И.** Образование: идеалы и ценности. Историко-педагогический аспект / З. И. Равкин. – М.: ИТПИО РАО, 1995.
10. **Шадриков, В. Д.** Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994.

Л. Н. Куликова

ОВЛАДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ИСКУССТВОМ В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Обучение и воспитание в известном смысле – искусство, а учитель – художник, и, как художнику, ему должен быть предоставлен простор.

В.П.Вахтеров

Становление учителя, если он стремится быть настоящим профессионалом, это пожизненный процесс. Обучение в вузе только ввело студента в мир такой социально ценной деятельности, как педагогическая, дало возможность осознать основы ее философии, помогло осмыслить свое общественное предназначение, ознакомило с основами психолого-педагогической теории, с существующими формами практики воспитания и обучения. В случае подлинной гуманизации педагогического процесса вуза студенты (плюс к этому) более глубоко осознали личностный, а не технократический характер деятельности педагога, необходимость работы с душой ребенка, с такими феноменами его сознания, как эмпатия, надежда, достоинство, вера; акцентировали внимание на соответствующих им таких педагогических действиях, как фасцинация, фасилитация – формах педагогической поддержки развития ребенка, на необходимости установления взаимопонимания обучающегося и обучающего как основы успешности педагогического влияния и т.п. Практическую же сторону своего будущего профессионального труда студенты в рамках традиционной вузовской учебной программы только попробовали, получив кое-какие умения, отдельные навыки, то есть некоторый элементарный опыт практической педагогической деятельности. Сколько-нибудь целостного представления о том, что вот эта обыденная педагогическая деятельность есть творчество, искусство взаимодействия с человеком, установления взаимопонимания и активизации его внутренних механизмов саморазвития, студенты, естественно, не могли получить. А весь вопрос как раз и состоит в том, что пожизненное становление учителя-профессионала, опирающееся на полученную в вузовский период определенную – добротную или не очень - «стартовую» готовность к совершенствованию себя, прежде всего, к овладению искусством воспитания и обучения, может осуществляться только волей самого учителя, путем его активного мотивированного саморазвития.

Конечно, вопрос о том, чтобы усилить важнейший источник потенциалов этого саморазвития – практическую подготовку будущих учителей в процессе обучения, – поднимать необходимо, потому что резервы педагогического процесса вуза в этом отношении существенны, хотя, к сожалению, достаточно не изучены и не активизированы в массовой практике педагогического образования. В то же время важно иметь в виду возможность и иного подхода к развитию профессионализма, который может плотно взаимодействовать с предыдущим, усиливая его, подхода, рассматривающего

возможности становления педагогического искусства учителя непосредственно в его профессиональной деятельности.

Процесс совершенствования педагогического мастерства в ходе профессионального труда является объективным, но в достаточной мере не осознается ни самими учителями, ни управленцами, ни работниками системы повышения квалификации учителей, в силу чего отличается стихийностью, малой продуктивностью. Между тем, его исследование могло бы способствовать решению ряда важных задач, связанных с повышением профессиональной компетентности учителей: активизации их сознательного личностно-профессионального саморазвития, специальной организационно-педагогической поддержки этой деятельности руководителями школ, гуманистического обновления деятельности школы. Создавая некоторые предпосылки для таких исследований, мы хотели бы в общем виде прикоснуться к этой проблеме.

Высший уровень осуществления педагогической деятельности называют искусством. Утверждения, что педагогическая деятельность есть искусство, имеют долгую историю. Но какую почву они имеют под собой?

Искусство, как признано в жизни и в психологии творчества, — это *сплав знаний, опыта, мысли, руководящей идеи, свободного духа, страсти, творчества*. Попытаемся рассмотреть справедливость этого утверждения, а точнее, каждой из его составляющих относительно творчества художественного и педагогического.

Художник нуждается в *знании*, а значит, и в обучении, получении знаний. Конечно, художника нельзя научить стать художником, но можно и нужно научить законам живописи, творчества, хорошо отработать навыки передачи фактуры, научить владеть разными техниками, дать знания анатомии человеческого тела и умения ее передавать средствами искусства и многое другое. Понятно, что будущему художнику нужна не только некоторая, пусть даже обширная, информация об искусстве, о методах и техниках творчества, а целостное *художественное образование* — введение в культуру, в искусство, сильные переживания, связанные с его постижением, вызывающие духовное преобразование личности, новый уровень системности качеств последней.

Только в этом контексте своего общекультурного и художественного развития будущий художник вырабатывает определенную художественную технику, которая значима постольку, поскольку служит выражению философии автора, его особой позиции, несет только ему присущее видение предмета, мира, обусловленное его уникальным мировоззрением. Опыт общения с художниками, знакомство с их искусством и литературными трудами показывает, что чем содержательнее духовный мир творца, интереснее его жизненные связи, богаче его философия, выше озабоченность проблемами человека и мира, тем актуальнее и талантливее его произведения (понятно, что этим не снимается проблема художественной одаренности, но это отдельный вопрос). Словом, художник начинается с его созревания как неповторимой самоценной личности, устремленной к самовыражению и самоосуществлению.

Обращаясь к становлению учителя, нельзя не отметить сходства этого процесса со становлением художника: чем шире общекультурный контекст

его образования, чем богаче мир мыслей, чувств, переживаний, связанных с освоением основ педагогической деятельности, чем глубже осмысление собственного социального предназначения как основы созидания своего судьбы, тем более открыт такой человек пониманию своего профессионального труда как творчества, искусства, идее сознательного сотворения себя, осознанию того, что именно духовная работа делает его лично и профессионально компетентным. Сами же конкретные знания о том, что такое развитие, воспитание, личностное становление ребенка, что и как лучше делать, чтобы добиться положительного педагогического результата, в этом случае самостоятельно осмысливаются в качестве собственной задачи человека и приобретают характер личностного знания.

Не менее интересно сопоставление становления художника и учителя по параметру приобретения и осмысления *опыта* профессиональной деятельности. Художник изучает опыт других творцов искусства, учась анализировать их произведения, постигая их художественную манеру, чтобы позднее, проходя через творчество многих, через присвоение и подражательство, последовательно уходить от каждого из них и находить собственный художественный стиль. «Проходя», признавать что-то очень ценным и почти недостижимым по мастерству, в то же время как бы отвергать, отмежевываться от него и через это искать свое, открывать себя, иногда не столь значимого, но самобытного, принявшего свой путь в искусстве, нашедшего свою художественную «нишу». Искушение движением вслед за большим талантом ведет к эпигонству, закрывая свободное развертывание собственного духа, неподражаемая же индивидуальность художника раскрывается только там, где он преодолел страх перед «разрывом» с тем, за кем хотелось идти, и мужественно вышел на свою, трудную и неизвестную стезю.

Учитель, как и художник, сможет стать творцом также только через освоение чужого, великого и обыденного, педагогического опыта, через освоение, связанное с его принятием и затем дистанцированием от него, – чтобы создавать собственное профессиональное лицо. Плохо, если освоение чужого опыта, часто вообще обезличенного, представляется не началом становления профессионализма, а его завершением: дескать, знаешь, как делали другие, как принято делать, – и повторяй с некоторыми вариациями. В этом случае так называемая «копилка педагогического опыта» представляется некой «корзиной с еловыми шишками» (К. Паустовский): вроссыпь лежат в ней разные методы, приемы, средства – выбирай, что ближе лежит, слегка мотивируя педагогическими потребностями, и никакое искусство не требуется, но и человекосозидающая ценность профессиональной деятельности на такой основе ничтожна.

Подлинный же опыт учителя, как и любого творца, – это не то, что выучено, а то, что прочувствовано, осмыслено, пережито, то есть прошло через рефлексию, стало фактом личностного развития индивида. Оно всегда не априорно принятое, бесспорно установившееся, а заново проверяемое и утверждаемое, то есть это всегда живое знание, живой опыт. Только способность не выбирать готовое, а заново, на основах известного, осознанно созидать новое, авторское, и рождает подлинный опыт – не повторения, а творчества, искусства. Как художник, создавая каждое произведение, переплавляет в душе все известное ему и, выражая себя, рождает свое, неповторимое, так и настоящий учитель никогда к новой ситуации (а она в отноше-

ниях с каждым ребенком, может, и похожа, но всегда своеобразна, нова) не применяет полностью известный ему прием, способ, он творит. Выявляя состояние конкретного ребенка и его уникальное переживание данной, кажущейся окружающим простою ситуации, ребенком же воспринимаемой остро и наново, учитель-художник ищет сообразное этому переживанию педагогическое решение, духовно укрепляющее воспитанника.

Видя цель не в простом снятии ситуации, а в помощи ребенку в ее осмыслении и вызове внутреннего усилия по ее преодолению, учитель, нащупывая путь, творит такие внешние, педагогические обстоятельства, которые сделали бы растущего человека хоть чуточку сильнее перед жизнью, чем он был. Учитель ожидает как желанного результат того облегчения, которое почувствует ребенок, получив возможность достойного выхода из ситуации. И потому здесь, в трепетно возникающем духовном „взаимовчувствовании“ учителя и ребенка, какие-либо «педагогические заготовки», технологические штуки неуместны. Они, вероятно, и помогли бы учителю разрешить коллизию с меньшей затратой сил, да только при этом выпала бы из поля зрения педагога уникальность переживания ребенка. Педагогическая задача решалась бы только на основе общего, игнорируя особенное, – конкретные «краски» духовного мира ребенка, и единичное – уникальное, глубинное преломление этого особенного в детском восприятии данной ситуации. Поэтому технологические вещи, как создающие наиболее общую канву для педагогических действий, имеют право существовать, на наш взгляд, у учителя, как и у художника, только там, где требуется какая-то общая, не требующая точности работа, своеобразная «грунтовка полотна» – основы для тонкого «вышивания» учителем творческого педагогического действия.

Сколько всяческих слов и приемов в свое время использовали, и нередко не бесполезно, учителя в воспитании нас, теперь уже взрослых! Но мы благодарно вспоминаем только мгновения – если они были – истинно «духовной встречи» с педагогом, когда мы почувствовали, что он услышал наш внутренний голос, поддержал наше невидимое миру борение с трудностями жизни и даже с самими собой. И это еще одно подтверждение того, что действительно влияющими на личностное развитие ребенка оказываются только моменты подлинного озарения учителя, освященные талантом проявления педагогического искусства.

Подтверждение положения о художественной природе педагогической деятельности дает сравнение труда художника и учителя с точки зрения существенной детерминации живой мыслью.

В художественном творчестве непрерывно живет и бьется *мысль* художника. Она выражает, преломляет его отношение к содержанию произведения и, естественно, к ситуации творчества, к своему стремлению «остановить мгновение» в полотне, стихотворении, мелодии. И потом это вечное самовопрошание, завершающее очередной этап творчества, «доволен ли взыскательный художник?», побуждающее мастера к дальнейшему упорному труду. Мысль художника «работает» как его рефлексия, направленная на сам процесс его творчества, на его результат – творение, на осмысление позиции, состояния самого себя – творца; она „мучается“ и в лабиринтах того социально-культурного контекста, в котором протекает жизнь и творческое самовыражение художника, в определении своевременности, социальной востребованности его творчества.

Так и учитель – он не может трудиться бездумно, тем более, что «материал» его творчества – живой растущий человек – непостижимо сложен, изменчив, раним, «сопротивляется» формальному воздействию. А инструменты профессионального влияния учителя – это его слово, предложенная им форма совместного действия, специально созданная ситуация или избранная для анализа жизненная коллизия. И за ним – в той мере, в какой он ее принял, сокровищница общечеловеческого опыта – культура, в которую он вводит ребенка. Его труд сопровождается постоянным размышлением о том, как, с одной стороны, помочь подрастающему человеку развернуть собственное устремление к тому, чтобы вобрать больше человеческого опыта, взрастить в себе одобряемые моралью начала, и как, с другой, повернуть культуру к ребенку ее тонкой внутренней общечеловеческой сутью, чтобы стала она близка и понятна, чтобы ребенок почувствовал сопричастность к главному достоянию человечества.

А уж раздумья учителя о том, насколько влиятельны его усилия, правильны решения, удачны действия, его муки неудовлетворенности буквально неотступны. И непрерывен постоянный мысленный поиск способов лучшего, более точного, адресного влияния. А размышления, тяжелейшие для учителя во все времена, о социуме, который диссонирует с высокими человеческими задачами воспитания, усложняет жизнь детей – «то, что ломает им души, сильнее учителей», – размышления, заставляющие активней обращаться к внутреннему миру подрастающих, всемерно стремясь развить их самоопорность, овладение собой. Именно тревожная, ответственная мысль настоящего учителя, как и художника, активизирует его творчество, развитие его искусства воспитания.

Нам также представляется очень важным для понимания педагогической деятельности как искусства сопоставление труда художника и учителя по наличию в нем философской основы и *определяющей идеи*.

Художник – всегда философ, он размышляет о главных вопросах бытия: о человеке, его праве состояться, быть счастливым, о его становлении и самоответственности, о жизни и смерти, о человеке и природе, об отношениях людей, о характере человеческих сообществ и их влиянии на человека. Его ответы на эти и другие вопросы, составляя определенную целостность, очерчивают его отношение к миру и самому себе как части мира, лежащее в основе мировоззрения как главного внутреннего регулятора деятельности и поведения, прежде всего – творчества. И в его сознании оформляется та или иная идея, объясняющая мир и (или) побуждающая его изменять, которая становится «нервом» творчества художника, определяя смысл его жизни и произведений, и которой он способен служить всю жизнь. Чем выше идея, чем больше духовных сил требует от художника ее воплощение в творчестве, тем ярче проявляется его талант.

Учитель, если он ощущает себя таковым по внутреннему предопределению, видит в своем труде миссию, как и художник, он является философом. Перед ним живой человек, и он озабочен тем, как помочь ему отыскать именно для него подходящие пути созидания себя, вписаться в сложный мир без потери собственного «я», определить продуктивную индивидуальную траекторию жизни, саморазвития, социального взаимодействия. Руководящая идея подлинно нравственного педагога-творца – это всегда утверждение

самоценности человека, ребенка, его жизни и здоровья, идея воспитания и образования внутренне свободного и достойного члена общества. Равно такой идеей, но уже более частного характера может быть развитие одаренности ребенка, его специальных способностей, защита его прав, воспитания для мира и пр., но важно, чтобы это не расходилось с главной - определяющей – гуманистической идеей. Педагог, воплощая свою идею, создает собственную судьбу. Не случайно Альфред де Виньи сказал, что «великая жизнь» – это «юношеская мысль, осуществленная в зрелом возрасте».

Учитель, не осознающий стержневой идеи, становится рабом разных частных новаций, утрачивая стратегию поддержки личностного саморазвития ребенка, его труд лишен целостности, поскольку не имеет единого ценностного основания. Именно поэтому так важно – сначала в вузе, затем в условиях практической деятельности – постоянное обращение педагогических коллективов, учителей к осмыслению философских оснований своего труда, обоснования собственного педагогического кредо.

Специфику педагогической деятельности как искусства помогает увидеть анализ роли *свободного духа* в деятельности художника и в учительском труде.

Художника ведет в творчестве его *свободный дух*. История искусства полна примерами борьбы творцов искусства с устаревшими канонами, с давлением власти и денег, с социальными условиями, как известны и многочисленные примеры борьбы с самим собой, когда рождающееся произведение логикой своего развития как бы уводит автора от его убеждений, вступает в противоречие с его главной идеей, и взыскательный творец уничтожает свое произведение. Сохранились свидетельства современников о подобных поступках Поля Сезанна, И. Е. Репина, Н. В. Гоголя и др. А сколько талантов вызревало и гибло в борьбе с антигуманным общественным строем: математик и философ Бозций, химик и педагог Блез Паскаль, поэт Осип Мандельштам и многие другие. Свободный дух, руководя талантом художника, побуждает его стать выше социума, обращаться к вечным вопросам человечества и рождает его социальное бесстрашие. Там, где молчат покорившиеся соотечественники, художник заявляет: «Не могу молчать» (как, например, именно этими словами назвал направленную против правительственной реакции свою статью Л. Н. Толстой), понимая и принимая на себя ответственность за будущее народа. Свободный дух вдохновляет творца на великие, судьбоносные произведения, которые консолидируют народ.

Известные педагоги прошлого и современности в своем творчестве так же направляются собственным свободным духом. Они не могут слепо приспособляться и лгать, выдвигают и отстаивают идеи, которые часто оказываются «несвоевременными». Полны трагизма судьбы многих людей, связавших свою судьбу с воспитанием, образованием: например, античного мыслителя и ученого-математика Бозция, средневекового философа и педагога Гуго Сен-Викторского, русского педагога Н. А. Добролюбова, великого русского писателя, философа и педагога Л. Н. Толстого, чешского педагога Януша Корчака, советских педагогов - практиков и теоретиков – А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского и др. В самые трудные для отечества времена в школах работали, неся свет надежды, учителя-гуманисты, в творчестве которых торжествовал их свободный дух. Он диктовал им развивать личностное достоинство ребенка и опираться на него, не позволяя

идти более простым путем – использовать слабости ребенка для его подчинения, что они справедливо считали безнравственным.

Свободный дух учителя-творца рождается не только изнутри, из самого себя – необходимы и соответствующие социальные условия. Этот вопрос многократно затрагивался отечественной педагогикой. Так, например, В. П. Вахтеров писал: «И вместе с тем необходимо раскрепощение учителя. Это требование должно быть поставлено в ряду главнейших; о нем нельзя забывать ни на одну минуту... Учитель воспитывает детей не только посредством обучения и словесного внушения, но, что еще важнее, примером... Только в этом случае ученики незаметно для них самих подчиняются влиянию искренних стремлений и убеждений учителя... Учителю должны быть предоставлены свобода в обучении, инициатива и известный простор в его творческой деятельности» [3, с. 237].

И художника, и учителя как творцов роднит подлинная *страсть* в отношении к своему делу.

Безраздельная, вечная, порой мучительная любовь к своему искусству, преданность своему творчеству могут быть у художника столь сильными, что потребуют подчинения им всех других интересов личности. Художественное творчество становится генеральной потребностью, вся остальная жизнь преломляется через призму страсти к искусству и перестраивается под нее. Как правило, в приемлемых социальных условиях художник так иерархизирует свои ценности, что искусство, собственное творчество начинает относить к числу важнейших в своей ценностной системе.

Истинный педагог столь же страстен в своей работе. Он бесконечно думает о ней, о персонифицированных результатах, о детях, которым посвящены его усилия, постоянно рефлексивует, ревниво относится к действиям коллег, испытывает сильнейшие чувства в отношениях с воспитанниками – гордится их успехами, переживает стыд за их незрелость и некомпетентность, сострадает в неудачах. «Воспитание – это самое трудное из искусств и притом требующее беззаветной любви к ребенку. И сейчас на этом пути стоят непреодолимые преграды в виде шаблонных программ, экзаменов, всевозможных формальностей, господствующих в школе и идущих в школу извне... Но когда-нибудь эти преграды будут снесены, и тогда педагог будет художником своего дела и, как художник, проникнет в основное, господствующее индивидуальное стремление ребенка и положит его в основу своей работы», – подчеркивал В. П. Вахтеров (курсив наш. – Л. К.) [3, с. 361].

Важную роль в деятельности учителя играет *вера*, как значимое слагаемое страсти: он сильно, страстно верит в то, что каждый ребенок способен достичь успехов в развитии. Он не жалеет времени и сил на работу, постоянно в ней что-то меняет, совершенствует, чему-то учится сам. Он верит в то, что если будет всей душой включаться в свой труд, то он, безусловно, принесет свой результат. Он поддерживает в себе уверенность в своей профессиональной компетентности, затрачивая на это большие усилия. Он верит в то, что обучение и воспитание ребенка принесут результат, который поможет растущему человеку стать активным и деятельным человеком, достойным членом общества. Эта вера делает труд учителя желанным, увлекающим, благодаря чему он предстает перед воспитанниками и их родителями оптимистом, авторитетным человеком, выразителем общечеловеческих ценностей.

Труд художника и учителя также роднит то, что по своей сути он есть *творчество*. Творчество того и другого начинается с целетворения. Художник, воплощая свой замысел в произведении, постоянно ориентируется на ведущую идею, выражающую принятый им генеральный смысл творческой деятельности. Он создает неповторимый комплекс средств донесения своей мысли, согласовывая выразительные возможности этого комплекса со спецификой задумки. Творчество продолжается и в выборе материала, в котором будет воплощаться замысел.

Творчество учителя также начинается с целетворчества, затем продолжаясь в выборе методов, форм, средств. При этом особая роль отводится такому инструменту педагогической деятельности, как общение. Чтобы служить эффективным инструментом воспитания, образования, общение должно во всех своих звеньях основываться на творчестве. Учитель, рефлексировав по поводу предшествующего опыта педагогического общения, создает в своем сознании «саморазвивающуюся модель» взаимодействия с ребенком, которая поможет ему обеспечить главные, по мнению выдающихся педагогов, особенности успешного обучения и воспитания – «серьезность, занимательность, соразмерность с силами и самостоятельность ученического труда» [2, с. 246].

Педагогическое творчество связано и с тем, что всякое свое действие учитель осмысляет как исходящее из общих целей воспитания и образования, то есть он каждую педагогическую задачу, будь то обучение решению уравнений или преодоление лени ребенка, не может не решать, исходя из необходимости обеспечить становление гуманного, высокообразованного, умелого, суверенного человека, активно саморазвивающегося, устремленного к позитивному социальному взаимодействию.

Творчество учителя также связано и с поиском ответа на вопрос, как выстроить, гуманистически развернуть и эмоционально подать изучаемый материал, чтобы пройти «между Сциллой и Харибдой» – между реалистическим наполнением и идеальным представлением материала, не нарушая гармонии. Идеалосообразность воспитания и обучения – важнейшее завоевание гуманистической педагогики, но этот принцип не должен уводить от реализма в сторону «розового» видения явлений и в то же время не сводить обучение к прагматическому усвоению изучаемого. «Идеальное изображение вовсе не означает фальшивое изображение, оно только схватывает и развивает в изображаемом предмете ту *идею*, которая в действительности затемнена и открыта не всякому, так что большинство людей *чувствует* присутствие идеи, но *не сознает* ее и не может дать отчета в своем чувстве», – писал Н. Ф. Бунаков [2, с. 247].

Учитель решает среди прочих очень важную задачу – обеспечить педагогические условия для становления *деятельного существа*, более того – «становления *самодетельного существа*, где впервые возникает вопрос об *освоении* человеком всего универсума деятельности, во всех его планах, чтобы быть способным к организации и управлению своей деятельностью, а значит – становиться подлинным субъектом собственной жизнедеятельности» [11, с. 47]. Решение этой задачи как «надучебной», образовательной, требует высокого уровня творчества – избирательной, целенаправленной рефлексии своего и знакомого опыта, моделирования и прогнозирова-

ния субъект-объектных связей исполнителя, то есть создания необходимых и достаточных внешних, педагогических, условий для становления условий внутренних, психологических, выступающих внутренними регуляторами его деятельности.

Доказательством того, что педагогическая деятельность является своеобразным искусством, служит также и тот факт, что она, как и любой вид искусства, в значительной мере строится на *интуиции*.

Интуиция в психологии понимается как знание, пришедшее без осознания путей его получения, его достоверности; это специальная – художественная или научная – способность личности к целостному охвату проблемной ситуации, являющаяся механизмом творческой деятельности. Возникшее внезапно знание на самом деле опосредовано предшествующим опытом практической и духовно-нравственной деятельности человека. В этом смысле интуиция может быть и профессиональной, являясь компонентом профессионального творчества, – интуиция инженера, врача, педагога и т.д. [11, с. 149].

Педагогическая интуиция выступает как качество профессиональной зрелости педагога и ее критерий, как одна из целей профессионального вузовского и поствузовского образования и личностного саморазвития. Анализ педагогической ситуации, определение цели ее решения, перебор в сознании приемов и средств и их выбор – это подготовка учителя к принятию педагогического решения. Но то, что избрало сознание как кажущийся верный путь к цели, внезапно может быть отодвинуто откуда-то возникшим вариантом, который напрямую не вытекает из логики поиска, однако при последующем осмыслении его результата оказывается продуктивным и менее энергозатратным. Бывает и так, что интуиция подсказывает внешне неэффективный, длительный путь по сравнению с логически выстроенным простым – более сложную тактику педагогического действия, которая, как показывает последующее развитие событий, при всей своей длительности в стратегическом смысле оказывается наилучшей. В случае, если бы мы пожалели время и силы на анализ и обсуждение с ребенком его проступка, заменив рефлексию и самооценивание краткой педагогической нотацией или наказанием, мы бы ничего не сделали для переживания ошибочных действий самим растущим человеком, для его внутреннего отказа от них, то есть не поспособствовали бы изжитию причин подобного поведения. Пойдя более трудоемким путем, мы вызвали рефлексию воспитанника, его суждение о своей ошибке, искреннее решение избегать подобных действий, то есть приблизились к сущностной педагогической цели.

Доверие учителя к своему внутреннему голосу, к интуиции – его важная профессиональная черта. Но необходимо помнить, что интуиция ни в коем случае не отрицает и не заменяет специальное образование, высокую профессиональную компетентность. Более того, интуитивное решение, как результат блуждания нашей мысли по смысловым полям и выпадения на аттрактор итога этого блуждания, при наличии высокой профессиональной компетентности педагога будет более содержательным и эффективным.

Серьезным подтверждением родства педагогической деятельности с искусством выступает доказанное психологами и педагогами положение о том, что важную роль в принятии верных педагогических решений часто играет *инсайт* (озарение).

В психологии понятие инсайта дается достаточно неоднозначно, но наиболее важными для понимания его педагогической роли являются следующие смыслы:

- внезапное и непосредственно не выводимое из прошлого опыта понимание сущности проблемной ситуации – узла отношений, ее структуры, – позволяющее решить проблему в целом;
- единица психического акта;
- выявление обходного пути в сложной ситуации (в гештальте);
- условно-временный инструмент, орудие, средство.

Инсайт зависит от эмпирически-ментальных образований человека, от прошлых знаний и опыта, от уровня чувственных реакций. Все это дает инсайту его содержание – создание и интерпретацию модели ситуации, конгруэнтной поведению и мышлению индивида.

Так, художник долго, многократно корректируя, работал над картиной и представлял только один путь ее совершенствования, а потом вдруг увидел совершенно иную возможность и принял соответствующее решение.

Когда сознание как бы снимает свой контроль над человеком, то чаще всего, если мысли укоренились и постоянно вспыхивают, в этих условиях и возникает инсайт. Многие научные прозрения, открытия были совершены людьми, предварительно долго мучавшимися мыслью над проблемами, во время сна, в свободных релаксационных занятиях, при переключении на другую деятельность.

Так и учитель, выстраивая логику педагогического влияния, может внезапно увидеть иной путь, неожиданно обнаруженный и явившийся как бы откровением, оптимальным для достижения поставленной цели, теперь ему нужна смелость, чтобы отвергнуть заранее продуманное и избрать внезапно найденное решение. Спонтанность педагога, как способность взаимодействовать с ребенком на основе не только разработанных в науке канонов, но и интуиции и инсайта, является важным критерием его профессионализма, свидетельством педагогического мастерства, проявлением искусства.

Педагогическую деятельность роднит с искусством и идея *авторства*.

Осмыслить идею авторства в педагогике нам помогает соответствующее учение М. М. Бахтина, нашедшее выражение в его философско-филологических работах, посвященных анализу произведений Ф. М. Достоевского, в частности, «О поэтике Достоевского», «Об эстетике словесного творчества».

Художник, утверждает философ, творит, вдохновляемый идеей, которую он выстрадал, с которой сжился, и создает произведение, в котором разворачивает движение этой идеи; логика сюжета подчинена жизненной правде и как бы сама ведет художника, побуждая менять предначертанные им повороты судеб персонажей. Произведение подчинено авторской идее, воле автора эту идею обосновать – и в то же время подвластно законам саморазвития сюжета, развертывающейся в сознании и действиях художника его нравственной максиме, которая, чтобы сохранилась жизненность, целостность произведения, должна победить. Там же, где идея искусственна и автор в то же время настойчиво сопротивляется жизненной правде, не доверяя своей человеческой и творческой интуиции, произведение, не соответ-

ствуя законам художественного творчества, будет малохудожественным, идеологизированным, нежизненным. Словом, замысел начинается с идеи, обоснование которой выступает целью произведения.

Педагогический замысел, выстраиваемый под решение значимой педагогической задачи, также начинается с идеи – во имя чего, каких изменений в человеке нужно определенным способом построить педагогическую деятельность. Подлинное авторство в педагогической деятельности у учителя начинается не тогда, когда он решает в качестве главной задачи, как лучше что-то сделать, а когда, прежде всего, осмысляет, для чего всю его деятельность, в том числе и эту, конкретную, надо осуществлять. Высокая авторская идея, как уже отмечалось выше, это «воздух» педагогического «произведения» – любого, будь это краткий разговор с ребенком, сложная педагогическая система «урок» или реализация долговременной воспитательной программы.

Авторство в художественном творчестве проявляется, как уже отмечалось, в тонком «следовании творца своему внутреннему голосу» в поворотах сюжета, в развитии драматургии произведения. Учитель, как свидетельствуют описанные педагогами самонаблюдения и наш собственный опыт, может прекрасно продуманный, четко построенный урок (или любое педагогическое дело) «загубить» жестким, формальным следованием своему же замыслу. Чутко и тонко реагировать на внезапно возникшие состояния детей, на тот или иной актуализировавшийся вопрос, на возможность иного толкования материала, на свежую мысль, на нестандартное суждение детей и менять в соответствии с этим логику урока, углубляя его живое «сцепление» с чувствами и мыслями участников, – именно в этом и заключено проявление подлинного авторства учителя в его творчестве. Не случайно многие выдающиеся педагоги прошлого и современности – К. Д. Ушинский, В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и другие – фиксировали именно эту идею «живого творчества» педагогического действия. Урок, действительно, произведение авторское, творимое «здесь и теперь». У урока фактически несколько соавторов, тех учеников, которые чаще всего совершенно неожиданно для себя и окружающих содержательно вошли в его создание, поэтому драматургия педагогического действия еще более усложняется. Но доверие к детям, умение не испугаться дерзости суждений и спокойное развитие обсуждения возникшего противоречия и выводит учителя на подлинное творчество, формирует его авторскую позицию. Иначе говоря, подлинное авторство в педагогическом творчестве начинается со способности учителя по ходу развития педагогической ситуации «перерешать» свой замысел, изменить инструментальную педагогическую деятельность, иначе ее аранжировать.

Авторство творца – и художника, и учителя – проявляется в постоянном обновлении и в бесконечности проб разных приемов, материалов, красок. Создав замысел урока, похода, детского праздника, учитель как бы «заготавливает впрок» дополнительные средства (возможные проблемные вопросы для обсуждения, игры, соревновательные задания и т.д.), что, возможно, пригодится в ходе работы. Помимо этого, ему просто необходимо быть готовым находчиво ответить, отреагировать на ситуацию или развернуть мысль и подключить учеников к обсуждению, вспомнить интересные фак-

ты, высказывания, переформулировать вопрос в случае затухания разговора и пр.

Наиболее важным в идее авторства, разрабатываемой М. М. Бахтиным, нам представляется положение о «внеаходимости» творца. Художник, в сознании выстраивая судьбу героя под свою идею, верит в выбранный им как единственно верный путь ее развития и становится как бы самым близким для него человеком, сродняется с ним, радуется и грустит вместе с ним как его духовный родитель. Но при этом он, чтобы сохранить верность жизни, раскрывающейся в саморазвитии сюжета, должен сохранять «позицию внеаходимости», то есть, будучи близким герою, в то же время как бы извне, отстраненно от него, видеть движение его жизни и, мотивируя для себя каждый из зигзагов его судьбы, уточнять жизненный путь и отношения.

Развертывая дальше аналогию педагогической деятельности с художественным творчеством в вопросе об авторстве педагога, мы также не можем не отметить связь идеи «внеаходимости» с подлинно эффективным педагогическим действием. Как бы учитель ни был увлечен сутью педагогической деятельности – глубинным общением с ребенком в процессе диалога, рефлексии ответа, объяснения нового и т.д., – он, чтобы быть «уместным» в меняющемся контексте педагогической ситуации, чтобы сделать педагогическое действие точно адресованным и «проникающим» во внутренние сферы личности, обязан находиться одновременно в позициях «внутри» и «вовне», видеть и ситуацию, и детей, и, особенно, самого себя как бы «со стороны», то есть одновременно работать и как участник, и как аналитик. Это позволит ему «не раствориться» в педагогическом взаимодействии, остаться его идейным вдохновителем (фасилитатором) и организатором.

Таким образом, положение об авторстве учителя в педагогическом процессе также позволяет обоснованно говорить о педагогической деятельности как творчестве, искусстве.

Искусство воспитания, образования основано на педагогическом мастерстве. Имеются некоторые подходы к трактовке сущности воспитания, педагогической деятельности как искусства. Так, Н. Ф. Бунаков писал: «Учебно-воспитательное дело опирается на науку, вернее, на все те науки, которые имеют своим содержанием изучение человека... Но само оно не наука, а только *искусство*. Оставляя в стороне его практическую сторону, легко убедиться, что и теория учебно-воспитательного дела вовсе не дает систематического изложения каких-либо общих абстрактных законов определенной группы естественных явлений и отношений, не подлежащих произволу человека, как это делает и физиология, и психология, и химия, и всякая наука. Теория учебно-воспитательного дела как *теория искусства* ограничивается изложением не общих законов, а только частных правил...» [2, с. 96]. Хотя с последним утверждением о теории при сегодняшнем развитии педагогики согласиться уже нельзя, тем не менее, в общем виде положение, высказанное выдающимся педагогом об искусстве воспитания, представляется справедливым.

Понятие «педагогическое мастерство», несущее в себе сегодня представление о творчестве педагога, фиксирует внимание на точном следовании требованиям, технологиям, на «делании». Мастерство рассматривается как глубокое понимание дела, сочетаемое с развитым умением осуществлять

эффективные действия в каком-либо виде профессиональных или любительских занятий. Феномен педагогического мастерства связывают с высоким уровнем развития специальных – педагогических – способностей учителя, что само по себе справедливо и ценно, но чаще всего здесь выделяют роль обученности учителя разным приемам деятельности. Такой подход, все более утверждающийся в педагогике, наиболее ярко, на наш взгляд, обозначен в творчестве А. С. Макаренко, хотя это и нельзя вроде бы утверждать так однозначно, поскольку свой глубинный гуманизм великий педагог вынужден был маскировать описанием «технологии массового производства» советских рабочих, и именно на его идеи, провозглашенные в его педагогических трудах, ссылались многие отечественные педагоги, говоря о превалировании технологической обученности в готовности учителя к профессиональной деятельности.

Понимание педагогического мастерства как искусства имеет, как уже отмечалось, давнюю традицию в отечественной теории и практике воспитания, образования. Российские педагоги сближали воспитание с искусством прежде всего именно через духовное единение с ребенком и тонкое внутреннее влияние. Педагогическую деятельность как тончайшую работу с феноменами сознания ребенка, как его личностное пробуждение для самосовершенствования понимал К. Д. Ушинский. Воспитание как «совершенствование саморазвития», то есть как работу глубинную, равную искусству, видел П. Ф. Каптерев. Воспитывающую, обучающую деятельность учителя как искусное развертывание «воспитывающей силы» самой деятельности на основе создания внутренних, психологических, условий совершенствования ребенком себя рассматривал Н. Ф. Бунаков: «Всякое обучение... становится истинно воспитывающим обучением, в желательном смысле, только тогда, когда целесообразно пользуется своей воспитывающей силой не только в интересах познания, а вообще для блага своих учеников, приготовляя их к жизни и органически соединяя в своей деятельности общечеловеческие начала с живым народным началом» [2, с. 148-149]. Необходимость тонкой инструментовки своей деятельности, способной, как искусство, вызвать духовный отклик ребенка, обосновывал В.П.Вахтеров. Он писал: «В руках учителя так много средств внушить ребенку добрые импульсы. Для этого стоит только заставить ребенка полюбить цель и дело, какие мы ему даем, и это сделает привлекательность нашего собственного примера, очарование красивых и ярких образов, в какие мы оденем в глазах ребенка его дело, взяв эти образы из доступных пониманию ученика биографий, рассказов, произведений изящной словесности... Будем действовать так, как поступает романист, желающий внушить читателям любовь к своему герою и его деятельности. Будем показывать в образах, движениях и красках красоту доступных пониманию и силам ребенка дел добра и правды. Любовь к посильному хорошему делу даст направление импульсам ребенка. И нам вместо того, чтобы вести утомительную для обоих борьбу с его импульсами, останется только использовать эту могущественную силу детского возраста» [3, с. 91].

Подход к педагогической деятельности как искусству в русле гуманизации образования становится все более актуальным. В содержательном плане понимание педагогического мастерства именно как педагогического ис-

куства выражено в трудах В. А. Сухомлинского. «Воспитывая, я прежде всего познаю человека, рассматриваю те многочисленные грани его души, в которых где-то таится то, что из человека выйдет, если к этим граням умело прикоснуться и отшлифовать их. Видение граней неисчерпаемой человеческой души – это и есть мастерство воспитания» [12, с. 26]. Он считает, что дело не в красоте и победоносности педагогических приемов – он как бы опускает эффект «эстетической выразительности учителя», – а в тонких взаимоотношениях с ребенком, при которых тот сам, откликаясь душой на добро, начинает совершенствовать себя. Поэтому творить подлинное искусство воспитания, образования можно только в случае, когда педагог «сердце отдает детям».

Развивая его идеи, современная личностно ориентированная, гуманистическая педагогика также делает акцент не на воздействиях на ребенка, а на отношениях с ним, на педагогическом взаимодействии, продуктивном, по нашему убеждению, только в том случае, если оно основано на взаимопонимании. Именно многочисленные нити взаимопринимающих отношений между учителем и ребенком и их взаимоистолкования, помогающие убедиться в безопасности и ценности такой взаимной поддержки, переплетаются в драме самоизменения – того и другого – как отклика на воспитание и неизбежной «самообработки» в деятельности.

Далее необходимо подчеркнуть, что педагогическое «произведение» – урок, встреча, откровенный разговор и т.д., – как и произведение искусства, осуществляет «работу» с человеком одновременно на уровне сознательного и бессознательного. Что нас волнует в пейзажах Поля Сезанна, что заставляет сердце откликнуться – специфическая зеленовато-голубая, неповторимая палитра или перекликание с собственным прошлым опытом, сохранившим близкие впечатления? На этот вопрос бывает трудно ответить, поскольку не что-то волнует нас, а мы волнуемся от чего-то, потому что живем, открываемся навстречу впечатлениям и идеям. В воспитании и обучении учитель, взаимодействуя с ребенком, свою сознательно выстроенную педагогическую деятельность – слова, совместные действия, игру, тренинги и т.д. – невольно дополняет бессознательным влиянием: интонацией голоса, внешней «эстетической выразительностью» – обликом, мимикой, жестами, проявлением богатой эрудиции, профессиональной увлеченности. Трудно бывает вначале ответить на вопрос, что именно в учителе, его личности, поведении и деятельности так сильно изменило отношение ребенка к учебе, к сверстникам, к самой жизни. И верный ответ, видимо, в том, что на ребенка повлияло все вместе – то, что специально выстраивалось для влияния, и то, что оказалось сопутствующим, не отрефлектированным, но самым сильным. Введя это «добавочное» влияние в свое сознание как риск, учитель способен быть предусмотрительным в своем поведении, внешнем облике, невербальном общении, чтобы все это использовать во благо развития и воспитания детей.

Значит, педагог в процессе профессиональной деятельности, развивая свою наблюдательность, склонность к самоанализу, способен повысить эффективность педагогического взаимодействия, в целом своего труда. Вдумчивое, рефлексивное отношение к своему каждодневному труду с течением времени поможет многократно усилить его результативность, возможность профессионального творчества.

Как всякий человек – «автор самого себя» в той мере, в какой это развитая личность, так и учитель-профессионал, как зрелая личность и мастер, тоже является «автором самого себя». Надо ли пассивно ждать ему какой-либо помощи извне, да и от кого ее ждать, если его опыт духовной работы не так уж и мал, и он может сам в процессе ежедневной профессиональной деятельности оттачивать свою духовную, личностную сущность, свой профессионализм как искусство?

Что в ходе профессиональной деятельности «учителя по функции» делает учителем подлинным по человеческому предназначению?

В первую очередь, это *самонаблюдение*. Учитель способен догадываться о состоянии души ребенка, если постоянно расширяет свой опыт самонаблюдения. Развитие самонаблюдения может и мотивироваться, и осуществляться самим учителем. Развитие способности к самонаблюдению будет тем успешнее, чем более потребность в этом и соответствующий опыт были заложены в детстве, отрочестве, юности, особенно если на этом фиксировалось внимание студента в период обучения в вузе.

В педагогическом процессе школы заложены и возможности развития способности личностного самоопределения. В своей профессиональной деятельности учитель может по-разному самоопределяться: как функционер-исполнитель («урокодатель», «воспиталка» и пр.), как гражданин, отвечающий за судьбу страны (наставник, вдохновитель и т.п.), но оптимальным для его развития является личностное самоопределение – когда он, как зрелая личность, усматривает смысл своего труда и жизни в служении воспитанию других личностей и свою профессиональную деятельность осознает как смыслоопределяющую в собственном саморазвитии, в своей жизни. Этот уровень самоопределения – тоже реально достижимый результат саморазвития учителя как личности, его предшествующего личностного самоопределения. Учителю-творцу необходимо постоянное возвращение к действию личностного самоопределения как постоянная выверка своего развития для дальнейшего продвижения в нем.

Развитие самообладания – это также личностная задача, ее возможности заложены в жизни человека, особенно в педагогическом труде. Программа саморазвития, углубляясь, осуществляется в деятельности: поступая так или иначе, учителю необходимо рефлексировать свои действия и внутреннее состояние и, определяя «болевы́е точки», совершенствовать себя – на основе четкой внутренней самоорганизации разрешать и отрабатывать или запрещать и изживать те или иные формы самопроявления, деятельности. Обращаясь к своей главной идее, генеральному смыслу своей жизни, учиться подчинять ему свои действия – это работа для уважающего себя учителя, как, впрочем, и любого профессионала, на всю оставшуюся жизнь. Это нелегкий труд, однако если человек сделает его привычным, он перестанет тяготить и принесет немало удовольствия от побед над собой и в профессиональном труде.

Непрерывное самосовершенствование, самокоррекция, самообразование – основа развития учителем своих новых возможностей – высшего профессионального мастерства. Ему это надо делать вовсе не потому, что когда-то будет нехватать знаний, а потому, что человеку в принципе всегда нехватает знаний, умений, опыта, уверенности; у него, если он динамичен и требова-

телен к себе, внутренне, через работу души, бесконечно воспроизводится комплекс самонедостаточности – и в этом залог человеческой способности к неограниченному развитию самого себя, надежда на возможность самоосуществления.

К числу важных личностных задач, которые выдвигает для себя самоактуализирующийся учитель, поставивший целью профессиональное мастерство, восхождение к искусству педагогической деятельности, относится и повышение собственной продуктивности. Самоэффективность профессионала – это совокупность развитых способностей личностно-деятельностной самоорганизации, создающая условия качественной работы. Каждый из опытных педагогов-мастеров не только осознает зависимость результата деятельности от ясности целеполагания, четкости планирования, ответственности выбора средств и методов, последовательности решения всех задач, от завершенности работы, ее анализа и оценки, но также понимает, что такая организация труда воспитывает деятеля, дает ему внутренний простор для творческого самовыражения. И потому добиться самоэффективности, продуктивности своей деятельности – задача трудная, но необходимая, и решить ее для себя важно каждому педагогу. Именно чувство высокой самопродуктивности усиливает личностное достоинство учителя.

Учитель в силу особой сложности его труда более, чем многие другие специалисты, нуждается в развитии своей способности к духовно-нравственной самостабилизации. Постоянно повторяющиеся с каждым новым поколением одни и те же трудности, ошибки, связанные с утратой ценностного отношения к ребенку и к своей работе с ним, могут привести к возрастанию рутины в педагогической деятельности, ведущей к нервным перегрузкам, что, накапливаясь, может стать основой профессиональных деформаций учителя. Держа внутренне курс на развитие личности ребенка, на гуманизацию образования и общества, педагог в своем сознании, тем самым, держит «ядро» духовно-нравственного смысла своей работы и жизни, и это служит его духовному самооправданию и самособираанию, освобождению от отрицательных эмоций и мыслей. Он как бы осуществляет внутреннюю гигиену, и важно, чтобы у него закреплялась привычка периодически обдумывать с высоких позиций свою деятельность и отношения и через это освободиться от груза ошибок и усталости, чтобы развивалось саногенное мышление учителя.

Быть подлинным учителем, то есть желанным, признанным, востребованным наставником, – это ни в коей мере не значит уйти только в педагогическую работу и до нее сузить все свои интересы. Интересный учитель – это многогранная личность, имеющая богатую внутреннюю жизнь, способная увлекаться познанием, творчеством и в других областях культуры. И поэтому одним из слагаемых высокопрофессионального учителя и основой его развития выступает многогранная максимальная самореализация. И в этом вопросе руководители школы, работники образования обязаны помочь учителю найти поля самореализации. Такой цели могут служить организуемые творческие конкурсы педагогического мастерства, публичные защиты научных психолого-педагогических работ, выставки внепрофессионального творчества на основе разнообразных хобби, выступления перед родителями, руководство детскими кружками, сопровождаемое личностно ори-

ентированным управленческим «антуражем», возвышающим достоинство труженика, делегирование управленческих полномочий для организации крупных «дел» в школе и микрорайоне и т.п.

Главное, на что должна быть направлена помощь учителю в его саморазвитии в период его профессиональной деятельности, – это углубление осмысления сущности своего труда, развитие у него рефлексивности. Это неотделимо от возрастающего общекультурного развития учителя, поэтому все, что будет делаться руководством школы для «введения культуры» в школу, для сближения с искусством, наукой, спортом, для расширения сферы общения педагогов, для гуманизации общения в педагогическом сообществе, – будет служить насыщению потребности в саморазвитии, в овладении искусством профессиональной деятельности. Важно только, чтобы эта работа не сводилась к суете, чтобы за деревьями «мероприятий» не потерялся «лес» личностного и профессионального саморазвития учителя, а это значит, что такая деятельность должна обеспечиваться не только и не столько организационными, сколько духовно-нравственными усилиями организаторов и участников.

Значительную помощь педагогам в осмыслении их профессиональной деятельности как искусства и в приближении к нему способна оказать серьезная организация научно-методической работы в школе. Учитель сможет преодолеть отчуждение от науки и придет к научной рефлексии своего труда только в том случае, если в школе удастся уйти от узкометодического подхода в осмыслении педагогического процесса к научному, научно-методическому. Это произойдет тогда, когда будут коллективно разработаны, в рамках ВНИКов (временных научно-исследовательских коллективов), откорректированы в консультациях с учеными, работниками образования научно ориентированные, но реалистические программы научной работы в области психологии, педагогики, методик, если будет оживлен интерес к педагогическому творчеству, если будут докладываться и совместно обсуждаться шаги исследования, и каждый учитель найдет желание и место высказать свое суждение, внести предложение, поучаствовать в той или иной форме коллективного педагогического творчества.

В том, чтобы овладение учителем педагогическим искусством в процессе жизнедеятельности школы перестало быть стихийным и превратилось в системное и непрерывное, необходима научно-педагогическая поддержка школе: необходимо многообразную, объемную, но разрозненную работу всех научно-педагогических центров сделать единой, целенаправленной, системной, взяв в качестве ее смыслообразующей идеи не простое «овладение новыми технологиями», якобы спасительными для образования, а личностно-профессиональное саморазвитие педагогов, в центре которого – развитие педагогического мастерства, овладение педагогической деятельностью как искусством.

Многое можно сделать для этого посредством научно-педагогической помощи школе в системе поствузовского образования учителей, прежде всего в модернизированных научно-учебных комплексах институтов повышения квалификации; в системе семинаров, конференций, проводимых учеными; посредством создания актуальных научно-популярных работ в помощь учителям; путем осуществления группового и индивидуального консультиро-

вания учителей в рамках деятельности научно-исследовательской лаборатории, научного центра и т.д.

В современной исторической ситуации, когда инверсия ценностей угрожающе нависла уже и над школой, более того, над самим учителем, институты повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, отвечая на вызов нашего времени, – как полагают крупнейшие современные отечественные мыслители, ученые, общественные деятели, все те, кого действительно волнуют судьбы образования, народа, страны, – должны стать не просто методическими, а научными, духовно-нравственными центрами, возвращающими учителя с новым педагогическим мышлением, в основе которого – воспитание человека, человекообразование, духовное возрождение общества, педагогическая деятельность как искусство, искусство поддержки внутренних самосозидательных сил растущего человека, и постоянное саморазвитие учителя как путь обретения соответствия высоким профессиональным задачам. Такую идеологию, обосновывающую ее методологию, и построенную на этой основе психолого-педагогическую науку и должен культивировать и нести в образование в наши дни институт повышения квалификации учителей, наращивая неотложную гуманизацию образования.

Реальность же такова, как ни обидно это констатировать, что уровень духовности жизни педагогических коллективов образовательных учреждений достаточно низок, что хотя и понятно, но ничем не оправдываемо. Школа, образование, учитель как его живое ядро – источники надежды общества, тонкий родник его чистоты и жизненной силы. Самосознание учителя, как и любого человека, прирастает не от внушаемых догм, а от ощущения общественной ценности, необходимости своего труда. И задача общества, которое хочет иметь достойное будущее, – обеспечить поддержку труда учителя, духовную и материальную, чтобы забила ключом жизнь его души, чтобы загорелось желание активно совершенствовать себя, работать творчески, овладеть древнейшим из искусств – искусством педагогической деятельности.

Литература

1. **Братченко, С. Л.** Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С. Л. Братченко. – М., 1999.
2. **Бунаков, Н. Ф.** Избранные педагогические сочинения / Н. Ф. Бунаков. – М., 1953.
3. **Вахтеров, В. П.** Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. – М., 1987.
4. **Вентцель, К. Н.** Этика и педагогика творческой личности / К. Н. Вентцель. – М., 1911.
5. **Куликова, Л. Н.** Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск, 1997.
6. **Куликова, Л. Н.** Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. Изд. 2-е, доп. и испр. – Благовещенск, 2001.

7. Куликова, Л. Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск, 2001.
8. Куликова, Л. Н. Идеи гуманизма и гуманизации образования в их историческом развитии: педагогический взгляд / Л. Н. Куликова. – Хабаровск, 2003.
9. Макаренко, А. С. Воспитание в советской школе / А. С. Макаренко. – М., 1966.
10. Мамардашвили, М. К. Необходимость себя / М. К. Мамардашвили. – М., 1996.
11. Рубинштейн, М. М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн. – М., 1913.
12. Сухомлинский, В. А. Потребность человека в человеке / В. А. Сухомлинский. – М., 1978.
13. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М., 1896. – Т. 2.

УДК 378

С. С. Торбунов

КУЛЬТУРА МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Культура математического мышления в инженерном образовании является и процессом творческой деятельности, и специфическим способом человеческой деятельности. Инженер должен иметь подготовку, ориентированную на его адаптацию и востребованность в современных социально-экономических условиях, а это обеспечивается уровнем его культуры математического мышления как процесса социализации. Культура математического мышления является “жизненной силой” человека, которая определяет качество развития социального субъекта. Математическое мышление как продуктивный способ деятельности характеризует творческие способности инженера. В инженерном образовании культура математического мышления формируется педагогической системой, которая в качестве инструмента в решении инженерных задач включает курс математического моделирования и интегративно связана с профессиональными знаниями на основе решения проблемных специальных задач.

Постановка и решение задач с акцентом на категориальный анализ в культурном поле исследования являются новыми в современном потоке культурологической литературы. Согласно двум новым подходам к осмыслению природы культуры культура определяется как процесс творческой деятельности или как специфический способ человеческой деятельности. Общее для них заключается в деятельностной интерпретации культуры, хотя обоснования данной интерпретации существенно различаются. В центре внимания представителей первой концепции (А. И. Арнольдов, Э. А. Баллер, Н. С. Злобин, Л. И. Коган, М. Межуев и др.) находится культура, рассматриваемая сквозь призму культурной революции в нашей стране, процессов

духовного производства, функционирования и развития личности. Сторонники второй концепции (В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов, М. С. Каган, И. Файнбург, В. В. Трушков и др.) сделали предметом своего исследования вопросы, связанные с общей характеристикой культуры как универсального свойства общественной жизни людей.

Развитие и совершенствование указанных концепций, оживленная полемика между ее представителями способствовали формированию основных направлений философской разработки проблем теории культуры, выявлению наиболее типичных точек зрения. Полемика сыграла в целом большую положительную роль, стимулируя дальнейшее развитие исследований в рассматриваемой области. Давая возможность участникам дискуссии осознать относительную узость занимаемых позиций, учесть различные правомерные и необходимые планы изучения культуры, полемика объективно вела к взаимообогащению концепций, отпочкованию от указанных направлений ряда других – родственных и промежуточных – направлений исследования культуры и в итоге – к их прогрессу.

Интерпретация культуры как творческой деятельности разделяется теми философами, которые специально занимаются проблемами личности и в силу своих научных интересов тяготеют к гуманистике, к сфере воспитания. Для данного подхода характерно выделение и сочетание двух параметров культуры – творческого и личностного, благодаря которым устанавливаются критерии вычленения культуры из всего комплекса общественной жизни, т.е. решается кардинальная для культурологической теории проблема определения ее объекта исследования.

Данная концепция привлекает своей гуманистической направленностью, ее авторы стремятся показать фундаментальную роль личности как созидательного начала в истории человечества. Отсюда проистекает характеристика культуры как меры гуманизации общества и человека.

Иную позицию занимают исследователи, трактующие культуру как *специфический способ человеческой деятельности*. Они полагают, что неправомерно наделять культуру лишь положительными свойствами, а также привносить в ее структуру ценностные ориентации самих познающих субъектов. Ими обосновывается необходимость изучения культуры как сложного, противоречивого явления аналогично другим объектам научного исследования. Критерием выделения таких объектов выступают объективно присущие им свойства, а не ценностные установки исследователя.

Нам думается, что эти концепции взаимно дополняют друг друга по ряду существенных вопросов. В силу совершенно недостаточной разработанности некоторых узловых проблем построения общей теории культуры данные концепции неправомерно рассматриваются как альтернативные. Представители указанных концепций ориентируются в своих исследованиях на анализ различных, но естественно предполагающих друг друга объектов – культуры личности и культуры всего общества. Кроме того, в этом процессе нашли отражение два этапа, в равной степени необходимых культурно-историческому процессу: теоретико-познавательный, ориентированный на вычленение самого класса явлений культуры как объекта научного исследования, и непосредственно практическое отношение к этим явлениям.

Понимание культуры как специфического способа человеческой деятельности связано с первым этапом. Странники характерной для второго этапа концепции культуры как процесса творческой деятельности делают акцент преимущественно на сфере воспитания людей, что естественно предполагает наличие достаточно четких ценностных ориентиров. Поэтому в ответ на вопрос «что есть культура?», даваемый представителями последней концепции, органически включаются ценности, отражающие их мироощущение и мировоспитание. Исходя из значения математического мышления в инженерном образовании, следует понимать культуру математического мышления и как специфический способ человеческой деятельности, и как процесс творческой деятельности.

Центральным понятием рассматриваемой концепции является понятие «способ деятельности». В нем в единстве отражаются различные элементы культуры, которые в процессе функционирования общества реально вплетаются в ткань человеческой деятельности как внутренне присущее ей свойство. Иначе говоря, будучи способом актуализации и осуществления человеческой деятельности, культура, в свою очередь, находит свое выражение в деятельности. Способ деятельности включает знания, нормы, объективированные продукты человеческой деятельности.

В рамках излагаемой концепции культура трактуется не просто как совокупность групповых норм той или иной степени общности, а как способ деятельности отдельного человека, обладающего своим индивидуальным стереотипом мышления, формируемым в процессе групповой, коллективной деятельности. В центре ее внимания находится деятельность человека, обусловленная сферой его деятельности, наличными средствами, определяющими конкретный ее способ, конкретную технологию, которая, в свою очередь, является свидетельством уровня культуры. В каждой сфере деятельности имеется система коммуникативных средств, средств общения между представителями данного профессионального мира, а также между ней и представителями других профессий. Все это в совокупности и определяет способ деятельности, принятую технологию, уровень культуры данного профессионального сообщества. Как следует из представленной концепции культуры, способ деятельности в ней определяется уровнем культуры, воплощенным в конкретной технологии. Если же рассматривать культуру, технологию и способ деятельности как однопорядковые понятия, находящиеся в тесной связи, то, учитывая их взаимообусловленность, можно прийти к выводу, что субъект профессиональной деятельности должен иметь подготовку, ориентированную на формирование определенного способа деятельности в рамках определенной культуры, определяющей технологический процесс этой деятельности. В свою очередь, культура, реализованная посредством определенной технологии, в значительной степени определяет и способы деятельности субъекта профессионального мира.

Сама логика развития человека как носителя определенной культуры означает, что по мере его социального развития возрастает система материальных и духовных средств, позволяющих ставить и решать определенный круг социально значимых задач.

Социализация осуществляется в ходе последовательно развивающейся жизнедеятельности человека. Развитие означает овладение все новыми фор-

мами и видами деятельности, в ходе которых человек не только последовательно включается в систему новых отношений, преобразует окружающий его мир, но и, овладевая средствами общения, в буквальном смысле творит свое Я. Сам способ развертывания индивидуальной жизни человека уже включает в себе логику процесса социализации.

Степень овладения средой обитания, использование социально значимых предметов для удовлетворения своих потребностей, причем не просто биологических, но и социальных, характеризует и степень социализации человека.

Прежде чем переходить к диалектике, человек должен овладеть простыми видами интеллектуальной деятельности, получившими развитие в предшествующих формах интеллектуальной деятельности, речь идет о формировании культуры мышления, о проблеме формирования сознания и соответствующих этому сознанию типов интеллектуальной, мыслительной деятельности. В противном случае не будет сформировано не только диалектическое мышление, но и элементарные формы интеллектуальной деятельности, присущие обычному рассудочному, обыденному сознанию.

Мировоззренческая зрелость личности должна сочетаться со зрелостью профессиональной. Эти стороны социальной зрелости неотделимы друг от друга.

Профессиональная зрелость, в первую очередь, предполагает наличие глубоких знаний, умений и навыков в своей профессиональной сфере.

Как отмечают С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева [2], характер образовательной потребности в конкретных исторических условиях во многом определяется ценностью человека в обществе. В техногенном обществе типичной является подготовка профессиональных кадров, исходя из заданных им параметров. Изменения вносятся в производственные отношения, а там уже человек адаптируется к ним. Жизненные силы человека развиваются как придаток научно-технического прогресса.

На пути к информационному обществу квалификация растет не за счет накопленного эмпирического опыта, а главным образом за счет усвоения новых достижений, получения нового знания, умения его трансформировать. В этих условиях двигателем прогресса выступает, в первую очередь, сам человек. Его жизненные силы, развитые в системе образования, приобретают самостоятельную значимость и влияние в процессе жизнеосуществления личности и развития всего общества. Образование формирует качества развитого социального субъекта.

В. А. Ядов считает, что трактовка мышления как процесса означает, что оно является открывающим нечто существенно новое, т.е. по своей сути продуктивным, творческим [4]. Поэтому непродуктивно делить мышление на репродуктивное (конвергентное) и продуктивное (творческое). Психология изучает в деятельности субъекта мышление как процесс в соотношении с его продуктами (результатами); эти последние в виде, например, понятий, знаний и т.д. – вне связи с психическим процессом – выпадают из предмета социологии и становятся предметом других наук (логики, гносеологии и др.).

На основании всего изложенного следует признать, что математическое мышление как продуктивный способ деятельности характеризует творческие способности человека.

Смена направленности в образовании обусловила необходимость концептуальных изменений в педагогических подходах и учебных планах при безусловном сохранении и усилении системности образования. Системой принято называть совокупность элементов, объединенных наличием главной полезной функции, при этом обязательно внутрисистемное взаимодействие элементов, в результате которого возникает системное качество – тот сверхэффект, которым не обладает разрозненный набор тех же элементов.

Человечество сейчас, как никогда, осознало, что знание, особенно в области естественных наук, делается точным только тогда, когда для его описания удается использовать математическую модель.

Математическая модель – это логическая структура, у которой описан ряд отношений между ее элементами.

Математика дает удобные и плодотворные способы описания самых разнообразных явлений реального мира и тем самым выполняет в этом смысле функцию языка. Эту роль математики прекрасно осознавал еще Галилей: «Философия написана в грандиозной книге – Вселенной, которая открыта нашему пристальному взгляду. Но понять эту книгу может лишь тот, кто научился понимать ее язык и знаки, которыми она изложена. Написана же она на языке математики...».

Таким образом, большая значимость математического моделирования в содержании инженерного образования несомненна. Однако вызывает удивление тот факт, что современные стандарты инженерного образования ни в какой своей части этого даже не затрагивают. Понятие «культура» упоминается как культура речи, физическая культура, введена дисциплина «культурология», понимаемая строго однозначно как единство этических и эстетических потребностей человека и характеризующая «гуманитарное» развитие человека (но не «гуманное»).

Еще сложнее обстоят дела с тематическим диапазоном в преподавании математики для различных инженерных специальностей. В учебном процессе взаимосвязь теоретического и профессионально-практического знания стоит перед преподавателем, прежде всего, как вопрос о структуре и содержании учебной дисциплины. В реальных условиях российского образования это нередко означает проблему. На практике это приводит к двум противоположным решениям. Первое – ориентация на теоретический уровень. Второе направление ориентировано на прикладной, профессиональный уровень в соответствии со специальностью инженера. Современная образовательная ситуация такова, что вынуждает преподавателя как первого, так и второго направления преодолевать это деление, сближать свое видение курса математики. Интересы студентов, образовательный стандарт и учебные программы являются побудительными мотивами поисков выработки единой, целостной системы математического знания.

В процессе изучения общеинженерных дисциплин (в том числе математики) в высшей школе у студента необходимо сформировать ряд умений и навыков, зафиксированных в государственном образовательном стандарте, а именно:

- умение преобразовывать информацию в ходе прослушивания лекции, анализа и оценки ее;

- навыки работы с первичным и вторичным документальными потоками, периодикой; знания типовидовой структуры документов, технология их обработки (систематизация, классификация, реферирование и т.д.);

- овладение всеми видами чтения, в том числе быстрого, разнообразными формами записей; написание и оформление докладов, обзоров, рефератов;

- владение дискурсивными методами (технологиями ведения бесед, диалогов при обсуждении инженерных проблем, навыками аргументированного отстаивания в споре (дискуссии и полемике) своей точки зрения;

- прогнозирование событий и их результатов;

- овладение комплексом информационных технологий (умений по применению прикладных программ, использование информационных сетей, баз и банков данных на разных этапах научного исследования);

- грамотный критический анализ и использование статистических данных;

- знание технологий принятия решений и постановки различных задач: учебных, производственных, общественно-политических.

На наш взгляд, государственный стандарт несколько отстает от развития современной науки в области инженерного образования. Так, сегодня уместно говорить о формировании у выпускников вузов теоретико-методологических основ (знаний, методов) общеинженерной подготовки, формирования знаний на уровне мышления, основополагающим из которых для инженера является математическое.

Представляется, что для личности, обладающей высоким индивидуальным математическим мышлением, характерно осознание роста противоречий между возрастающим объемом информации и возможностями ее переработки, навыков применения этих знаний в своей практической (производственной и бытовой) деятельности, т.е. осознание значения информационной культуры. Ее же следует рассматривать как достигнутый уровень организации информационных процессов, степень удовлетворения потребностей людей в информационном обмене, уровень эффективности создания, сбора, хранения, переработки и передачи информации. В то же время это и деятельность, направленная на оптимизацию всех видов информационного обмена, создание наиболее благоприятных условий для того, чтобы ценности общества были освоены человеком, вошли органично в его образ жизни.

Особенности развития разных уровней “жизненных сил” [2] человека, индивидуальной и социальной субъектности в образовательном процессе характеризуют и различные уровни психологического здоровья личности на определенном этапе ее жизненного пути, что все более основательно связывается с проблемами социального здоровья, развитием общественного и индивидуального интеллекта.

И все эти особенности, профессиональные знания, жизненные силы инженера могут быть органическими его чертами, основу которых составляет культура математического мышления.

Математизация – это характерная черта современной науки и техники. В настоящее время подготовка специалистов по математическому моделированию находится в руках математиков. Это, по-видимому, неизбежно, по-

скольку достаточно квалифицированно этот вопрос может быть решен лишь на основе хорошего математического образования. Однако было бы неправильно возлагать основную работу в этом направлении на математиков: главную роль здесь должны играть специалисты. Так, для инженерной специальности «Механизация сельского хозяйства» такими специалистами являются преподаватели выпускающих, «дипломирующих» кафедр: эксплуатация машинно-тракторного парка, автомобили и тракторы, почвообрабатывающие и уборочные машины, материаловедение и ремонт сельскохозяйственных машин.

Речь идет об интеграции фундаментального и специального знаний на основе системообразующей дисциплины – высшей математики, содержащей общеинженерный курс математического моделирования, практически реализуемый на решениях задач-проблем данной специальности.

Интеграцию в данном плане можно определить как процесс взаимопроникновения, уплотнения, унификации научного знания, проявляющийся через единство с противоположным ему процессом расчленения, размежевания, дифференциации. Таким образом, интеграция является доминантой единого интеграционно-дифференцированного процесса в науке.

Итак, математическое моделирование в сочетании с современной вычислительной техникой дает в руки ученых качественно новые методы исследования, качественно новые методы управления процессами как естественными, так и порожденными деятельностью человека. Его широкое использование, по существу, необходимо для успешного развития наук. Оно составляет неотъемлемую часть процесса накопления знаний человеческим обществом и приводит к необходимости подготовки специалистов нового типа, владеющих не только своей специальностью, но и математикой, знающих методы математического моделирования и умеющих их творчески использовать. Поэтому в наши дни должно быть затрачено определенное усилие на подготовку специалистов, способных квалифицированно решать задачи математического моделирования. Вопрос о подготовке таких специалистов делается сейчас одним из самых важных и актуальных вопросов современного образования.

Для решения задач совершенствования математической подготовки будущих инженеров (исследователей, конструкторов, технологов) математические дисциплины следует излагать не в максимальной общности и абстрактности с очень широких позиций, а показывая все основные аспекты (логико-теоретический, прикладной, исторический, философский), необходимые для овладения искусством использования математики в практических ситуациях. При рассмотрении средств проникновения в существо исследований следует особо подчеркнуть, что:

- развитие самой математики начиналось с решения прикладных задач;
- конкретные задачи, связанные с движением, привели к созданию многих глав математического анализа, вариационного исчисления, теории вероятностей, дифференциальных уравнений, математической физики;
- Ньютон, Лаплас, Гаусс, Коши, Ляпунов и многие другие ученые начинали разрабатывать математические идеи в связи с решением задач практического характера.

Преподавание математических дисциплин должно также предусматривать демонстрацию технологий превращения математических теорий в мощ-

ные средства инженерного дела; возможностей математики в решении частных и общих вопросов, возникающих в практической деятельности; методических примеров решения конкретных задач в исследовательском центре, конструкторском бюро и т.д.

Эти положения необходимо реализовывать во всех учебно-методических документах по изучению и применению математических дисциплин. В предлагаемой методике обучения высшая математика разделена на базовый курс, дающий общематематическую подготовку студента, и специальный, интегрированный с комплексом профессиональных задач по данной инженерной специальности.

Производственная деятельность специалиста носит, как известно, интегративный, межпредметный характер. Вместе с тем в учебном процессе все, что должен знать и уметь специалист, изучается дифференцированно, в рамках отдельных учебных дисциплин, т.е. самая существенная связь учебного процесса — объединение знаний и умений в определенную целостность в соответствии с требованиями профессиональной деятельности — либо отдана «на откуп» студентам, либо осуществляется достаточно фрагментарно, ограничено. Преодоление этих недостатков возможно путем моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе и широкого использования на этапе контроля конкретных профессиональных задач.

Основой интеграционного процесса, обеспечивающего формирование обобщенных знаний и умений в соответствии с квалификационными требованиями к специалисту, является системное использование междисциплинарных связей, применение знаний междисциплинарного характера как в процессе обучения, так и в системе рубежного и итогового контроля, внедрение поэтапного междисциплинарного контроля за формированием готовности учащихся к профессиональной деятельности. Выявление и анализ междисциплинарных связей служит важным основанием для определения места и содержания поэтапного междисциплинарного контроля.

В образовательных стандартах на примере специальности «Механизация сельскохозяйственного производства» математика относится к циклу «Общие математические и естественнонаучные дисциплины», предметы которого, являясь базовыми (фундаментальными) для будущих инженеров, призваны обеспечить профессиональную инкультурацию студентов, под которой понимается «процесс и культура восхождения индивида в профессиональную культуру как системное целое в контексте активной образовательной деятельности». В этой связи стандарты требуют включить в содержание дисциплины «Математика» не только традиционные разделы высшей математики (линейная алгебра, аналитическая геометрия, математический анализ, дифференциальные уравнения, ряды, теорию вероятностей и математическую статистику), но и прикладные (математические методы и модели в процессах сельскохозяйственного производства). Отсюда следует необходимость прикладной направленности курса математики. Для студентов важно уже с первых дней учебы в вузе видеть взаимосвязь изучаемых дисциплин с будущей профессиональной деятельностью. Не случайно, что уже первыми вопросами, задаваемыми студентами на занятиях по математике, являются следующие: «А зачем мне это нужно изучать, если я буду инженером?», «А где это может пригодиться в моей профессии?». Ответом

на поставленные вопросы может быть систематическое использование в обучении математике понятий, законов, моделей и задач, относящихся к специализации будущего инженера. При таком подходе студенты уже на начальном этапе обучения вовлекаются в сферу профессиональной культуры. Таким образом, закрепление в стандартах прикладной направленности курса математики является важным шагом на пути к повышению качества подготовки специалистов. Одновременно с этим студенты осваивают математическую культуру, так как обучаются общеинженерным математическим методам и убеждаются в необходимости их знаний в своей будущей профессиональной деятельности. В настоящее время учебные планы обеспечивают интеграцию учебных предметов на самом низком уровне межпредметных связей [1], при котором у большинства студентов не вырабатываются необходимые им в будущей профессиональной деятельности компетенции, в том числе и культура математического мышления, позволяющая переносить знания из одной сферы деятельности в другую, составлять и анализировать математические модели в инженерных задачах по различным специальностям.

Этот вывод подтверждают результаты анализа дипломированных работ выпускников 2003г. специальности «Механизация сельскохозяйственного производства» Алтайского государственного аграрного университета.

Ответом на вопрос «Как и какой математический аппарат применялся в дипломной работе будущего инженера?» явились следующие данные:

- 1) вычисление по известным формулам, простейшие приближенные вычисления – 100%;
- 2) представление зависимостей между величинами в виде графиков, построение диаграмм, гистограмм – 100%;
- 3) применение вероятностно-статистических методов – 31%;
- 4) применение методов линейного программирования – 4%;
- 5) элементы теории графов – 1%.

Поскольку на рынке труда востребованы те специалисты-инженеры, которые умеют применять для решения своих профессиональных задач самые современные средства, в том числе средства информационных и коммуникативных технологий (ИКТ), то на вопрос «Каким образом используются ИКТ для выполнения дипломного проекта?» получены следующие результаты:

- 1) для проведения расчетно-практических работ и оформления дипломного проекта в виде готового документа использовали Интернет для сбора информации 1%; другие программные средства (систему Project Expert и территориальную автоматизированную справочную систему ТАИСС) – 2%;
- 2) оформление готового проекта в виде готового документа использовали тестовый процессор WC Word 18%;
- 3) ИКТ не применяли совсем 17%.

Таким образом, налицо недостаточное использование математического аппарата в дипломных работах, что говорит о низком уровне культуры математического мышления для ее использования в профессиональной деятельности. Можно предположить, что большинство из них будут не способны к самостоятельной исследовательской работе, критическому анализу, не смогут при необходимости рационально задействовать математические методы и модели, испытывают значительные трудности при использовании

компьютерных технологий, а без этого невозможна качественная работа инженера. Следовательно, основная часть выпускников будут на уровне исполнителей, что не удовлетворяет требованиям стандартов и современной модели инженера, а отсюда – низкий социальный статус инженера. Это в конечном счете может привести к положению постоянно ищущего работу и увольняемого в первую очередь при производственных кризисах.

Как разрешить противоречие между современными требованиями к математической подготовке инженеров и сложившейся практикой обучения математике? Какой должна быть структура математического образования студентов инженерных специальностей?

Обучение математике будущих инженеров должно быть на уровне формирования у них культуры математического мышления, что может быть достигнуто, если обучение математике 1) является непрерывным для всего периода обучения в вузе, 2) ориентировано на формирование профессиональной компетентности и 3) содержит общеинженерные математические методы и модели.

На такую методику нацелены и требования Государственных образовательных стандартов, в которых отмечено, что содержание дисциплины должно быть «профессионально ориентировано с учетом уровня подготовки выпускников и должно содействовать реализации задач их профессиональной деятельности». Именно этим требованиям содержания дисциплины «Высшая математика» для специальности «Механизация сельскохозяйственного производства» отвечает учебное пособие [3], которое содержит примеры по всем «выпускающим» кафедрам этой специальности.

Литература

1. **Берулава, М. Н.** Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – М.: Педагогика, 1993. – 172 с.
2. **Григорьев, С. И., Матвеева, Н. А.** Неклассическая социология образования / С. И. Григорьев, Н. А. Матвеева. – Барнаул: АРНЦ СО РАО, 2000. – 159 с.
3. **Торбунов, С. С., Мидуков, В. З.** Интеграция знания в технологии обучения и содержании инженерного образования: учебное пособие / С. С. Торбунов, В. З. Мидуков. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2000. – 108 с.
4. **Ядов, В. А.** Размышления о предмете социологии / В. А. Ядов // Социологические исследования. – 1990. – №2.

РАЗДЕЛ II

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 17+37.0

О. Д. Олейникова

ПАТРИОТИЗМ КАК ИДЕОЛОГИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ

Патриотизм – это желание видеть в своей родной стране идеал человечества и по всей мере своих сил этому поспешествовать.

В. Г. Белинский

Будущее определяется не только его проектом, но и социальными технологиями, социальной инженерией. Национальная идея России – идея её будущего. Выбрать оптимальный путь развития означает создание условий для самоорганизации, не исключая проектного вмешательства со стороны идей, обеспечивающих вектор развития и ценностно-нормативное согласие в культуре. Есть необходимость обоснования того, что такой идеей должна стать идея патриотизма.

Тайна русского бытия всегда заключалась в том, чтобы не просто жить, а в том, во имя чего жить. Эта „язва“ русского ума, обнаруженная ещё Ф.М. Достоевским, по сей день кровоточит от больных вопросов, терзающих историческую память народа, от осознания того, что если национальный хребет сломан, утрачивается способность к духовному воспроизводству и наступает паралич воли. В современной ситуации кризиса необходима внятная всему населению концепция развития России на перспективу, нужна государственная идеология, то есть система ценностей, которая объясняет и упорядочивает уже наличествующее в обществе мирозерцание и определяет социальный идеал «общего дела» для всего населения и «образ» будущего для всей страны.

Коммерциализация системы образования обостряет образовательное неравенство, которое воспроизводит неравенство социально-экономическое. Выпускники частных вузов, скорее всего, будут чувствовать себя свободными от обязательств перед государством, поскольку они получили образование за собственный счёт, и, усмотрев выгоду работы в зарубежье, увеличат процент «утечки кадров». Справедливо ли будет им предпосылать упрек в отсутствии патриотизма?

И учащийся, и учитель задействованы не только образовательным процессом, но и погружены в социальную реальность. Декларируется, что человек должен быть наполнен тревогой за судьбу Родины, а общество должно испытывать тревогу за его счастье. Действительность же недвусмысленно свидетельствует о том, что государство не заинтересовано в решении социальных проблем, в том числе и в сфере образования. Одна из причин такого положения, на наш взгляд, доминирование ресурсодобывающего сек-

тора экономики. Реструктуризация отраслей народного хозяйства, осуществлённая за годы реформ, привела к тому, что на ведущей позиции прочно утвердился топливно-сырьевой капитал, который только и оказался по-настоящему конкурентоспособным на мировом рынке. Общемировым предельным уровнем падения производства считается 30-40% от необходимого для нормального функционирования экономики. В нашей стране этот показатель сегодня составляет 47%, т.е. в российской промышленности начался процесс деиндустриализации. По объёмам промышленного производства за время реформ страна отброшена назад на 45-50 лет. По социальным параметрам она приравнивается к отсталым или развивающимся странам. Утрачены ведущие позиции по ряду направлений фундаментальной науки, в оборонном комплексе и в подавляющей части наукоёмких отраслей производства. Закрылись целые НИИ, КБ, научные направления, останавливаются заводы. Труд учёного, конструктора, технолога с остановкой заводов оказался невостребован. В результате возник феномен «сверхквалифицированных» специалистов, которые либо не могут найти соответствующую их знаниям работу, либо, получив её, предъявляют в условиях российского капитализма, когда предприниматель, не получая стопроцентной прибыли, считает себя банкротом, требования «на уровне мировых стандартов», чем нарушают нынешнюю социальную стабильность, основанную на коллективной инфантилизации и фрустрации малоимущих. Таким образом, уровень обучения и образования превышает уровень экономических потребностей промышленности и национального хозяйства. Человеческий – интеллектуальный – капитал имеет тенденцию перетекания в сферу своего потенциального приложения.

Возрастают беспомощность, равнодушие и безучастность, привыкание к государственному насилию, а деструкция ценностных императивов приводит к социальной усталости, провоцирующей иррациональность мышления, мистические настроения, состояние аномии, неверие в собственные силы, ощущение подавленности. Произошел аксиологический переворот. Процесс вестернизации, т.е. заимствование культуры досуга и потребления, зашёл настолько далеко, что происходит отторжение от собственной культуры, её норм и традиций. Если раньше советский человек ощущал себя носителем великой мессианской идеи и был исполнен гордости, то ныне он прагматик и индивидуалист, живущий одним днём. Поэтому сегодня не популярна идея солидарности. Каждый спасается в одиночку: кто коммерцией, кто эмиграцией. Где же она, какова она – идея общего спасения России? Сохранились ли внутренние крепости России как уникальной целостности, априорные категории её самобытности, энтелехия её саморазвития?

Русская идея, как её представляли Н. А. Бердяев, В. С. Соловьёв, В. Иванов, В. В. Розанов, Л. П. Карсавин, раскрывающая Божественный замысел в истории России, в утверждении православия, соборности, общинности, сейчас заметно обветшала. Нет смысла её реанимировать. Тем более, что Н. Бердяев отмечал жертвенность и обречённость всех начал русской жизни, когда все значительные события истории, отдельные судьбы, идеи и реализованные проекты оказывались заряженными энергией самоуничтожения: «Русская идея не есть идея цветущей культуры и могущественного царства, русская идея есть эсхатологическая идея Царства Божия»[1].

С. Н. Булгаков, ярчайший представитель русского духовного возрождения начала XX века, рассматривал национальность через призму категории ответственности. Национальная вера, по его усмотрению, не только не уполномочивает к самодовольству и самовосхвалению, но обязывает быть требовательным, неумолимым, жестким, побуждает к самобичеванию и саморазоблачению. Необходимо трезвое осознание того, что национальность есть, хотя и органичная, но не высшая форма человеческого единения, ибо она не только соединяет, но и разъединяет. Национализм воплощает в качестве нормы отношение к людям другой национальности с демонстративным и осознанным неприятием и враждебностью к ним.

Кроме того, отмечает Булгаков, национальная вера находится в трагическом конфликте с печальной действительностью: «Как не усомнишься в великом предназначении народа, когда его целостность разваливается, а духовный строй отмечен знаками явного вырождения? Тогда огненному испытанию подвергается национальная вера в «святую Русь», в тот «святой остаток», ради которого – в высшем смысле только и существует Россия»[2]. Булгаков полагает, что спасение – в «национальном аскетизме, предполагающем через боль отчаяния и позора взойти к братству единения, содержательное благородство которого находит свое отражение в патриотизме, который обязателен ровно настолько, насколько предосудителен национализм»[2]. В основе патриотизма лежит любовь к Родине как потребность способствовать её процветанию, желание разделить с нею свою судьбу, судьбу всех людей разных рас и вероисповеданий, проживающих в едином отечестве. Патриотизму не свойственен национальный эгоизм и монологизм, патриотизм альтруистичен и диалогичен, это тот род единства, который базируется на многообразии.

Государство корыстно и равнодушно, оно не требует к себе любви, ему важны соблюдение законности и своевременная уплата налогов. Но у каждого нормального человека есть ещё и Отечество, любовь к которому священна, иррациональна, т. е. непереводаема на язык логики и существует вопреки здравому смыслу, как у М. Ю. Лермонтова: «Люблю Отчизну я, но странною любовью! Не победит её рассудок мой!». Это чувство непреодолимой, безраздельной любви свойственно всем патриотам. Английский философ Честертон писал по этому поводу: «Если вы любите Англию как империю, то вы можете её разлюбить после отпада Индии. Если вы её любите как страну, то не разлюбите никогда, даже если она подпадет под власть индусов». Эта любовь не ослепляет. Ясно видишь все изъяны. Она связывает. И чем крепче ты связан, тем яснее видишь. Честертон отождествляет патриотизм с воинской верностью: «Отечество – наша фамильная крепость с флагом на башне, и чем хуже в ней дела, тем меньше у нас прав уйти. Суть не в том, что оно слишком плохо для любви и слишком хорошо для ненависти. Суть в другом: когда вы любите, счастье или несчастье любимого существа умножают вашу любовь»[3]. Честертон поясняет: «Рим полюбили не за величие. Рим стал великим, ибо его полюбили»[3].

В статье «Патриот» (1774 г.) английский историк литературы XVIII века С. Джонсон писал: «Patriotism is the last refuge of a scoundrel». Смысл этого высказывания можно передать следующим образом: даже самый пропавший человек не погиб окончательно, если он любит Родину. В ней его последняя

надежда и спасение. Английское слово «refuge» имеет значение спасительное прибежище, утешение, пристанище. Статья эта не случайно имела подзаголовок «Обращение к избирателям Великобритании». Автор подчёркивал, что «только Патриот достоин места в парламенте. Никто другой не защитит наших прав, никто другой не заслужит нашего доверия. Патриотом же является тот, чья общественная деятельность определяется лишь одним единственным мотивом – любовью к своей стране, тот, кто, представляя нас в парламенте, руководствуется в каждом случае не личными побуждениями и опасениями, не личной добротой или обидой, а общими интересами» [5]. Наша же отечественная «властвующая элита подобна закрытому клубу колониальной администрации, смотрящей на народ как на туземцев» [6].

Президент Клинтон однажды в сердцах воскликнул: «Ну неужели русские не понимают, что больше всего они нуждаются в Рузвельте, в общественных работах?». Действительно, трудно себе представить, что в стране, где нет дорог, есть десять миллионов безработных. Причиной абсурдности этого положения является, на наш взгляд, то, что в настоящее время реально осуществляется концентрация экономических и политических ресурсов страны в руках узкой группы, слабо связанной с национальными интересами страны. Складывается анклавный капитализм, при котором на экономической карте России появятся несколько зон процветания, притом как остальной массив страны останется депрессивной зоной.

Быть патриотом означает всегда и всюду ощущать свою сопричастность к тому, что происходит в отечестве. Антуан де Сент-Экзюпери писал: «Если я разделяю унижение моего дома, я могу повлиять на его судьбу. Он неотделим от меня, как я неотделим от него. Но если я не приму на себя его унижения, мой дом, брошенный на произвол судьбы, погибнет, а я пойду один, покрытый славой, но ещё более ненужный, чем мертвец» [18].

Патриотизм рождается как ответ на государственный кризис, когда из народных недр появляются, например, Минин и Пожарский, и в кажущемся хаосе начинается процесс самоорганизации, процесс разрешения накопившихся противоречий. Важнейшая функция патриотизма – объединение разнородного конгломерата людей, для которого ослабли или нарушены первичные социальные связи и которые сталкиваются с государством как чужеродным и репрессивным началом. Социально-исторический смысл патриотизма заключается в том, что население страны, преодолевая духовный, политический, социальный распад, превращается в народ, имеющий единое Отечество, на защиту которого поднимается каждый. И. А. Ильин особенность исторического пути России видел в непрерывном отстаивании её независимости и суверенитета: «История России есть история муки и борьбы: от печенегов и хазар до великой войны двадцатого века». Своеобразие нашей истории в том, что заботой нашей было не как легче прожить, а лишь в том, как выжить, «продержаться, выйти из очередной беды, одолеть очередную опасность; не как справедливость и счастье добыть, а как врага или несчастье изжить...» [8]. Особенностью нынешнего системного кризиса является то, что он вызван не внешней экспансией, а порождён непрофессионализмом и непатриотизмом властвующей элиты, начавшей посттоталитарную модернизацию страны, приведшую к почти тотальной

деиндустриализации и к созданию перераспределительного номенклатурного капитализма, поставившего страну в условия зависимого, догоняющего развития. Кроме того, переход к рынку был осуществлён без перехода к гражданскому обществу. Следствием этих реформ в сфере общественного сознания оказались, с одной стороны, духовное опустошение, с другой – идеологическое разоружение. Современная властвующая элита не способна задавать социально значимые модели поведения, что является свидетельством её деградации.

В словаре А. Даля обозначен смысл патриотизма: «Патриот – это отчизнолюб, отечественник, ревнитель блага для оного. Патриоты – доброхотящие Российскому царству»[4]. Национальная патриотическая идея России является живым отрицанием как темного этнизма, так и дремучего провинциализма. Она реализуется и в сакральных невербализуемых переживаниях, и в деятельной творческой активности, создающей процветание Родины. Патриотизм освещен традициями, воплощается в героях, живет в легендах, воспроизводится в повседневном опыте народа. Однако в морально-психологической обстановке нищеты и нагнетания бездуховности, психоза неуверенности в завтрашнем дне и ущемленной гордости дня вчерашнего возникает почва для быстрого роста национального эгоизма. Патриотизм, травмированный крушением надежд на политическое и экономическое возрождение, способен «выродиться в болезнь национализма». Фазиль Искандер справедливо отмечал: «Обесчещенные ненавидят друг друга. Когда общество отнимает у человека его социальное достоинство, национальное достоинство неожиданно раздувается как раковая опухоль. Общество должно вернуть человеку его социальное достоинство, и тогда национальная опухоль сама рассосется»[9]. Этнический национализм преодолевается патриотизмом, утверждающим идею солидарности. В патриотизме воплощен синкретический комплекс российской духовности как единство мессианизма, аскетизма и жертвенности. Безусловно, справедлива указанная Г.Гусейновым ближайшая цель – «выработка конкретных правовых норм, обеспечивающих приоритет личности – с ее моно-, поли- или вовсе безэтнической ориентацией – перед любыми, этническими в том числе, сообществами»[3].

Если этнос является природным образованием, то национальная принадлежность – феномен социально-психологический, являющийся прерогативой самосознания человека и его свободного выбора. С этничностью человек рождается, национальное он приобретает, вращая в определенную культуру.

Между «национальным» и «личностным» существует противоречие, свойственное всякому противоречию группового и индивидуального сознания. Так, национальная принадлежность в конкретных ситуациях может потребовать от человека частичного отказа от своей индивидуальности, личных интересов, личной точки зрения. Нация может потребовать человека целиком до полного растворения в идентичности. В этом случае национальное единство возводится в культ, в абсолют, мистифицируется в качестве высшей цели и сакрального смысла. Альтернативная позиция не просто теоретически отрицается, но объявляется враждебной до такой степени аффектации, что следует физическое уничтожение ее конкретных носителей. Тому свидетельству – бесчисленные жертвы межнациональных конф-

ликов. Националистическая идея атавистична, она противоречит идее суверенной личности. Речь идет о приоритете и иерархии ценностей: что есть высшая ценность: этнос или индивид?

В настоящее время бессмысленно связывать национальную принадлежность с «чистотой крови». Зарубежные генетики давно установили, что ни один из народов Земли не сохранил набор генов своих дальних предков. Войны и вторжения, угон в плен и работорговля, перекочевки и расселения перемешали род человеческий настолько, что сегодня бессмысленно говорить о чистоте крови.

Национальный вопрос не утратит своей остроты до тех пор, пока не возобладает здравый смысл в экономической политике. Экономическая взаимозависимость делает насущной потребность взаимодействия этносов. В этой перспективе есть смысл сформулировать потребность в формировании национального гуманизма как типа мышления и поведения, ориентированного на патриотические ценности.

Произошедшее сегодня разрушение единого экономического и духовного пространства не улучшило жизнь людей, населявших прежний СССР, а ухудшило. «Свобода суверенитетов, – пишет Р. Ф. Явчуновская, – для многих обернулась бегством в «пасть дракона» национализма и национальной ограниченности»[19].

Многими людьми начинает осознаваться смысл современного мышления как принципиально диалогового, преобразующего ситуацию конфронтации в компромисс и сотрудничество. Интернационализацию в этой связи можно рассматривать как форму межэтнического диалога, поскольку межэтнические отношения и связи должны соответствовать обоюдным интересам, основанным на равноправном партнерстве.

Для сохранения этноса необходимы не морализаторство и символическая магия, а реализация эффективной рациональной программы сосуществования с другими этносами. Нация сплачивается не страхом самораспада, а сотрудничеством в творческой работе, соучастием в строительстве жизни, в укреплении созидательного начала. Русский философ В. Соловьев писал: «Как отдельные человеческие личности, так и целые нации стоят перед задачей восполнить друг друга, не утрачивая своего оригинального своеобразия, а наоборот, являя его в предельной простоте. Истинное единство народов есть не однородность, а всенародность, т.е. взаимодействие и солидарность всех их для самостоятельной и полной жизни каждого»[12]. Не надо забывать, что обостренное фиксирование приоритета национальных ценностей воплощается зачастую в самых различных формах национализма, а поверхностно понимаемый интернационализм – в национальный нигилизм. Подлинный суверенитет начинается с суверенитета личности.

Национальные проблемы не разрешаются без углубления демократизации жизни, без социального раскрепощения и плодотворного решения экономических проблем. Не существует отдельно взятой национальной свободы без свободы в общечеловеческом ее понимании. Г.Гусейнов еще в 1991 году утверждал, что идея суверенитета отдает «старым могильным смрадом», что постулат «считать нацию политическим субъектом – один из самых опасных»[3]. Единственный путь избежать насилия – это деэтнификация государственного устройства и деполитизация национальных отношений; на-

циональность должна стать частным делом гражданина, объектом его языковых, традиционных, бытовых предпочтений, то есть результатом его культурного самоопределения.

П. Сорокин отмечал, что одной из главных причин распада «коллективного единства» является «инстинкт самосохранения»[14]. Учитывая приоритетность личностных прав в национальном вопросе, аморально рассматривать эмиграцию как измену нации, национальным интересам. Марина Ивановна Цветаева, беженка и изгнанница одновременно, трагически переживала утрату Родины как свое сиротство. Земля прочна под ногами только в родном краю, а на чужбине «земля непрочна». «Потому что малейшая искра, – поясняла великая поэтесса, – и на нас гнев обрушится, гнев, который всегда в запасе у народа, законный гнев обиды с неизменно и вопиюще несправедливыми, несправедливыми разрядами. Потому что из лодочки, из которой, в бурю, непременно нужно кого-нибудь выкинуть, – непременно, неповинно и, в конце концов, законно, будем выкинуты – мы. Потому что все мы, от африканца до гиперборейца, товарищи не по несчастью, а по опасности. Потому что, если мы все под Богом, то на чужой земле еще и под людским гневом ходим. Гневом черни...»[16]. Эмиграция – законное право каждого, не заслуживающее морального осуждения. Покидающих Родину под натиском враждебных обстоятельств не стоит оправдывать, поскольку оправдывают виноватых. Нет вины на тех, кто, спасая себя и своих близких от поругания и уничтожения, покидает Отчизну. Цветаева поясняет: «Родина, в иные часы, настолько опаснее чужбины, насколько опаснее возможного несчастного случая – верная смерть»[16].

Историческая родина каждого человека – та земля, на которой он родился и сформировался как личность. Российское государство складывалось как огромное многонациональное образование. Борис Константинович Зайцев (1881–1972), русский писатель и патриот, отмечал национальный и культурный синкретизм российской самобытности: «Мы не только славяне и татары, мы наследники Византии. Родина наша была и есть гигантский котел, столетиями вываривавший из смеси племен и совсем свое, и совсем особенное»[7]. Россия развивалась как цивилизационная общность наций и народов. Российское национальное единство, лишённое этноцентризма, изначально оформлялось как единство своеобразия и разнообразия. Устойчивость целостности России как государства определялась, помимо всего прочего, становлением особого психического типа россиянина, живущего на огромных пространствах, административные единицы которого оформлялись не по этническому признаку. Поэтому национальная идея России – идея Отечества и братства. Она иррациональна, живет в глубине сердца. Очень точно выразил это особое состояние Юсуф Сарваров, турок-месхетинец: «Мы носили свою родину в сердце, и только вместе с ним это чувство может исчезнуть»[15].

Особую уникальность России как многонационального государства, имеющего единую – высочайшую культуру, подчеркивал русский философ К. Н. Леонтьев (1831–1891 гг.). Русскую нацию он рассматривал как соборный организм, как культурно-эстетическую субстанцию национального развития, а культуру – как основу развития национального. Его призыв – крепко стоять на почве традиций, укреплять своеобразие националь-

ного и государственного устройства – был обречен остаться неуслышанным. К. Н. Леонтьев усматривал чудовищную опасность в европеизации России, в попытках «развивать» её по западному образцу, ведущих к космополитизму и мещанству, национальному обезличиванию и опошлению культуры. В письме к О. И. Фуделю он писал: «... Россия должна все-таки разниться от Запада и государственным строем своим. Иначе она не главой религиозной станет над ним, а простодушно и по-хамски срastется с ним ягодицами демократического прогресса (родятся такие уроды – ягодицами срastлись)», а потому Европа – «пример для неподражания»[10]. Понимая национальное начало эстетически, как феномен культуры, Леонтьев не испытывал сомнений по поводу того, что приобщение к буржуазной цивилизации неотвратимо приведет к деградации русской духовности и утрате национально-культурного своеобразия России.

Мыслителю была чужда доктрина мирского счастья, ибо «царство Божие внутри нас есть», в миру ему не быть никогда. Социальный утопизм в любой его форме, в том числе и националистической, бесплоден. «Нации и государства, – писал К. Н. Леонтьев, – суть идеи, воплощенные в известный общественный строй. У идей нет гуманного сердца. Идеи неумолимы и жестоки, ибо они суть не что иное, как ясно или смутно осознанные законы природы и истории»[11].

Нация часто выступает в качестве объединяющей идеи. Её делают знаменем, когда народу приходится защищать свои права. Национальная идея, как и любая другая, не стоит человеческих жертвоприношений. Общеизвестно, что людскую количественную совокупность превращают в нацию два фактора – общее великое прошлое и общие, не менее великие, планы на будущее.

Величие России в её тысячелетнем движении – в объединении усилий, направленных на её процветание. Необходима чёткая, всем понятная стратегия развития России на ближайшие годы. Прежде всего, необходима модернизация промышленного сектора и развитие высоких технологий, концентрация всех сил и средств нации на основных направлениях экономического и научно-технического прогресса. Национальная идея определяется коллективной целью общественного производства конкретной страны. Если мы хотим сформулировать национальную идею России, то необходимо определить смысл наших практических усилий в сфере материальной деятельности. Это означает конкретную работу всех по превращению России в сильное, независимое, экономически развитое и процветающее государство. Идея патриотизма по своему интегрирующему потенциалу адекватна существующему в нашем отечестве разнообразию традиций и культур.

Идея России – общенациональная, патриотическая идея. Ядро её духовности – память о родстве в духе, а не в «почве и крови». Любить – не значит превозноситься, презирая других, любить – значит реализовывать родство объединения в могуществе Родины.

Средством достижения этой цели является демократическое, правовое государство, то есть государство с управляемой рыночной экономикой, ориентированной через социальную политику и систему налогов на развитие человека. Не человек для государства, а государство для человека. В таком

государстве приоритетами становятся здравоохранение, образование, жилищное строительство, наука, культура. Развитость государства определяется не величиной валового внутреннего продукта, а «сбережением народа» (М. В. Ломоносов), производством «человеческого капитала». Целью патриотического воспитания является формирование потребности в создании именно такого государства, для чего насущной необходимостью становится культивирование во внутреннем мире воспитуемого совестливой ответственности, правовой компетентности, гражданской активности.

Современный светский гуманизм является воплощением антропоцентризма в нашу эпоху. Иммануил Кант считал, что образование возжигает для каждого «естественный свет разума», с помощью которого человек обретает ценностное зрение, научно вооруженное и совестливо ответственное, т.е. становится по-настоящему совершеннолетним. В этом случае появляется созидательная воля к согласию, закладывающая основы подлинного патриотизма, который может рассматриваться в качестве идеологии национального возрождения. Этот великий коллективный проект способен заполнить идеологический вакуум и воззвать энергию гражданского общества к максимализации возможности выигрыша в условиях свободной соревновательности и социокультурной открытости. Система образования должна быть направлена на формирование ценностно-нормативного согласия в культуре, предполагающего ориентацию на воспитание личности, способной освоить массив профессиональных знаний и приобрести качество социально-гражданской ответственности, воплощенной в патриотизме.

Литература

1. Бердяев, Н. А. Русская идея / Н. Я. Бердяев // Вопросы философии. – 1990. – №2. – С.94.
2. Булгаков, С. Н. Размышление о национальности // Булгаков С.Н. Христианский социализм. – Новосибирск, 1991. – С.182-183.
3. Гусейнов, Г. Как решается «решенный» национальный вопрос / Г. Гусейнов // Социум. – 1991. – №2. – С. 49.
4. Даль, А. Толковый словарь русского языка / А. Даль. – М., 1989. – С. 98.
5. Джонсон, С. Патриот / С. Джонсон / Цит. по: Н.Ефимов // Независимая газета. – 2000. – 24 июня.
6. Дугин, А. Г. Новый интеллектуальный порядок / А. Г. Дугин // Русский журнал. – 2002. – №12 – С. 52.
7. Зайцев, Б. К. Слово о Родине / Б. К. Зайцев // Литературное обозрение. – 1991. – №2. – С.2.
8. Ильин, И. А. О патриотизме / И. А. Ильин // Собр.соч.: В 10 т. – М., 1994. – Т.4. – С. 243.
9. Искандер, Ф. Стоянка человека / Ф. Искандер. – М., 1998. – С. 102.
10. К. Леонтьев – наш современник. – СПб., 1993. – С. 7.
11. Леонтьев, К. Н. Антология / К. Н. Леонтьев. – СПб., 1995. – Кн. 1.
12. Соловьев, В. С. Сочинения: В 2 т. / В. С. Соловьев. – М., 1989. – Т. 1. – С. 273.

13. Сорокин, П. А. Общедоступный учебник социологии: Статьи разных лет / П. А. Сорокин. – М., 1994. – С. 149.
14. Сорокин, П. А. Система социологии: Учение о строении простейшего (родового) социального явления / П. А. Сорокин. – М., 1993. – Т.1. – С. 419.
15. Союз. – 1990. – № 23. – С. 19.
16. Цветаева, М. Соч.: В 2 т. / М. Цветаева. – М., 1988. – Т.2. – С. 23.
17. Честертон, Г. К. Вечный человек / Г. К. Честертон. – М., 1990. – С. 240.
18. Экзюпери, Антуан де Сент. Планета людей / Антуан де Сент-Экзюпери – М., 1991. – С.82.
19. Явчуновская, Р. А. Социальная экология этносов / Р. А. Явчуновская. – М., 1995. – С. 84.

УДК 37.0+216.7

Ж. К. Кениспаев

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Сознание человека формируется под влиянием социальных, экономических, политических, идеологических и иных сторон общественной жизни. Активному влиянию извне особо подвержено подрастающее поколение, которое не обладает в достаточной степени защитными механизмами своего внутреннего духовного мира в виде устоявшихся традиций, жизненных принципов, опыта и знаний. Доминирующие в сознании ориентиры во многом определяют их поведение, а ценностная система молодежи отражает общую духовную ситуацию, сложившуюся в России. Сегодня ярко обозначились последствия внедрения в сознание россиян чисто эгоистических устремлений. А если учесть, что ценности формируются в период так называемой первичной социализации индивида, то можно сделать вывод, что уже целое поколение прошло “школу” потребительского индивидуализма. Й.Хейзинга для характеристики неразвитого, инфантильного сознания человека вводит понятие пуерилизма, под которым он понимает сферу деятельности, в которой человек ведет себя как бы по мерке отроческого или юношеского возраста. “Сюда попадает, например, легко удовлетворяемая, но никогда не насыщаемая потребность в банальных развлечениях, жажда грубых сенсаций, тяга к массовым зрелищам... Состояние духа незрелого юнца, не связанное с воспитанием, формой и традицией, в каждой области тщится получить перевес и слишком хорошо в этом преуспевает” [1, с. 322-323].

Правда, необходимо добавить, что такой “успех” носит временный характер и вскоре улетучивается как сама молодость. Современная индустрия сознания эксплуатирует детский труд, использует юношеский задор и неисчерпаемую энергию. Когда молодому человеку, не имеющему ни базового

образования, ни должного воспитания, ни опыта, говорят, что он талантлив и “раскручивают” его, зарабатывая на этом деньги, то в таком случае, с моей точки зрения, молодому человеку наносится глубокая психологическая травма, от которой трудно оправиться. В таких ситуациях воспитание сводится к привычке вести себя согласно определенному стереотипу. Тяжело смотреть на подростка, которого убедили в том, что он великий талант и которому в мире нет равных. По сути дела это уже ущербный в моральном отношении человек. Манипуляторы искусно скрывают “ниточки”, которыми они повелевают своими манекенами.

Ф. Бэкон считал, что между внешней красотой человека и его внутренним миром существуют обратно пропорциональные отношения. “Почти не наблюдается, – пишет Ф. Бэкон, – чтобы очень красивые люди в других отношениях обладали большими достоинствами, как будто природа, выпуская их в свет, скорее, была озабочена тем, чтобы не допустить ошибки, а не тем, чтобы произвести совершенство. И поэтому они оказываются лишенными недостатков, но не обладают возвышенностью духа и заботятся, скорее, о манерах, чем о добродетели” [2, с. 450].

Приобщение к традициям и многовековой культуре более полезно, с нашей точки зрения, чем нигилизм, заправленный эгоизмом и нонконформизмом.

В нашем обществе существуют двойные стандарты морали. Если в процессе обучения и воспитания в сознание учащихся вносятся идеи добра и справедливости, то в реальной жизни они сталкиваются с откровенной ложью официальных лиц, несправедливостью, беспардонным воровством из государственной казны денег налогоплательщиков и т.д. В случае неразрешимости этих противоречий подрастающее поколение ищет “выход” в мире иллюзий при помощи наркотиков, алкоголя.

Во все времена люди прилагали немалые усилия для того, чтобы осуществить определенное воздействие на психику и сознание другого человека. Существуют целые традиции, направленные на некоторое преобразование сознания. Особое внимание уделялось категории знания, так как оно в содержании нашего сознания занимает центральное место. Знание принято определять как идеальное выражение в знаковой форме объективных свойств и связей мира. П. В. Копнин, один из основателей традиции исследования в отечественной философии проблемы рассудочного и разумного знания, формулирует следующее определение знания: “Знание как необходимый элемент и предпосылка практического отношения человека к миру является процессом создания идей, целенаправленно, идеально отражающих объективную реальность в формах его деятельности и существующих в виде определенной языковой системы” [3, с. 307].

Существует традиция, которая признает знание единственным элементом человеческого сознания. Тезис об определяющей роли знания в сознании оставался актуальным на протяжении тысячелетий. И, прежде всего, он был актуальным в сфере образования. Причем процесс образования всегда связывали с процессом воспитания, а в широком смысле – с процессом социализации. К учащимся школ и других учебных заведений общество предъявляет не только требования гносеологического характера, но и ожидает адекватное поведение, а также соблюдение основных норм общежи-

тия. Под образованием мы понимаем важную сферу человеческой деятельности, которая, с одной стороны, является главным фактором развития интеллектуального потенциала общества, с другой – фундаментальным условием осуществления человеком своих гражданских, политических, экономических и иных прав. Проблемы образования тесно связаны со всеми социальными процессами, происходящими в нашем обществе. Исходя из включенности образования во все отрасли социального бытия, можно сказать, что эта сфера духовной практики формирует не человека “вообще”, а человека в данном социуме и для данного общества. Эффективность системы образования во многом зависит от политики государства по отношению к ней. История наглядно демонстрирует, что активная поддержка этой системы ведет к повышению эффективности ее работы. В России сегодня многие молодые граждане оказались вне сферы образования, они не имеют возможности повышать свой интеллектуальный уровень, совершенствовать свой духовный мир. “Школе не опрокинуть жизнь, – писал К. Д. Ушинский, – но жизнь легко опрокидывает школу, которая становится поперек ее пути” [4, с. 24].

Современное состояние системы образования действительно можно охарактеризовать как находящееся “поперек жизни”, так как она не успевает адекватно реагировать на кардинальные изменения в сфере общественной жизни. Самое главное в том, что не обеспечены равные возможности для получения образования. Это значит, что в скором будущем нас ожидает необратимый процесс снижения общего интеллектуального уровня населения. Общество, которое не заботится о своем подрастающем поколении, не имеет никакой перспективы на будущее, обречено на вымирание. Интеллектуальный потенциал общества не является какой-то абстракцией. Такой потенциал формируется на протяжении многих десятилетий и является результатом функционирования хорошо организованной системы образования. Следовательно, высокое развитие интеллекта каждого члена общества, в конечном счете, ведет к созданию единого интеллектуального потенциала общества. Если сознание есть особый вид энергии и является проявлением истинной сущности человека, то эта энергия обнаруживается во всех областях его социальной практики. А потому сферу образования можно рассматривать как ответственную за формирование и “распространение” этого вида энергии. В ходе обучения и воспитания происходит своеобразное накопление и трансформация этой энергии в творчески активную и социально-значимую деятельность. Ум – это не только естественный дар, а результат длительного труда по преобразованию природы человека. «От природы, – пишет Э. В. Ильенков, – каждый индивид получает тело и мозг, способные развиваться в “органы ума”, стать умным в самом точном и высоком смысле этого слова. А разовьется в итоге этот ум или не разовьется, – зависит уже не от природы» [5, с. 43-44].

Определяющую роль в становлении человека играет его социальное окружение. Социальная действительность может превратить человека либо в единицу толпы, в “серую массу”, либо в творчески активную и самостоятельную личность. Сознание человека формируется под влиянием всей совокупности социальной среды, в которую он включен. Преобразования, происходящие в общественной жизни, самым непосредственным образом

вливают на формирование менталитета нынешней молодежи. Одним из ярких проявлений этого процесса является внедрение официальной идеологией в сознание молодых людей принципа социального неравенства. Этот принцип гласит, что люди не равны между собой по своей природе: одни рождаются, чтобы повелевать, а другие – чтобы подчиняться, поэтому одним открыта дорога к образованию, а другим – она заказана. Многие учебные заведения от начальных классов школ до вузов, пытаясь выжить в трудных экономических условиях, стали брать плату за обучение, и цена является отнюдь не символической. Возможность же оплатить учебу является сейчас чуть ли не единственным критерием для набора во многие престижные учебные заведения, куда могут попасть только дети из очень обеспеченных семей. Молодые же люди из семей небольшого материального достатка практически лишаются права на образование. Резкая социальная дифференциация привела к тому, что система образования стала ареной борьбы различных сторон. Многочисленные политические партии и группировки объектом идеологической обработки выбрали именно систему образования от школы до вузов. Расчет, конечно же, верен – кто овладеет “умом и сердцем” подрастающих поколений сегодня, тот будет безраздельно господствовать завтра. “Современное образование, – пишет К. Манхейм, – исконно является сферой борьбы, миниатюрной копией борющихся в социальной сфере стремлений и тенденций. В соответствии с этим образованный человек многократно детерминирован в своем духовном горизонте” [6, с. 113].

В настоящее время в нашем обществе происходит обострение межличностных отношений. Люди стали делиться на “наших” и “не наших” и причем оснований для такого деления существует множество: по национальности, по политическим воззрениям, по уровню дохода и т.д. Такая искусственная дифференциация и противопоставление различных слоев общества друг другу негативно сказываются на общем психологическом состоянии молодежи. В этой ситуации выработка механизмов противостояния процессу манипуляции сознанием человека, бесспорно, становится одной из актуальных задач как философии, так и других форм общественного сознания.

Без сомнения, процесс получения образования есть один из самых важных периодов социализации человека. Получая знания, человек приобщается к тем моральным, культурным и иным нормам, которые характерны для данного общества. Известный педагог и просветитель XVII века Ян Амос Коменский так же, как и Сократ, высказывал идеи об определяющей роли образования в процессе формирования человека, он пытался создать так называемую “пансофическую школу”, которая должна была всесторонне воспитать человека. Он пишет: “Мы желаем иметь школу и притом всеобщей мудрости, пансофическую школу, то есть мастерскую, где к образованию допускаются все, где обучаются всем предметам, нужным для настоящей и будущей жизни и притом в совершенной полноте. И все это должно вести столь надежным путем, чтобы из обучавшихся в ней не нашлось никого, кто бы совершенно ничего не знал о вещах, ничего бы не понимал в них и не в состоянии был бы сделать истинного и должного применения и, наконец, не был бы в состоянии удачно выражаться” [7, с. 45].

В определенной степени всякий процесс обучения предполагает активизацию познавательной, мыслительной деятельности учащихся. При этом в

процессе обучения важно учитывать индивидуальные особенности учащихся. О необходимости такого подхода писал еще Платон в седьмой книге своего “Государства”. “Свободнорожденному человеку ни одну науку не следует изучать рабски, правда, если тело насильно заставляют преодолевать трудности, оно от этого не делается хуже, но насильственно внедренное в душу знание непрочно... Поэтому, друг мой, питай своих детей науками не насильно, а играючи, чтобы ты лучше мог наблюдать природные наклонности каждого” [8, с. 321].

Как нам представляется, платоновский принцип обучения сохраняет свою актуальность и в сегодняшней педагогической деятельности. На основе этого принципа специалисты в области педагогики, психологии, философии разрабатывают эффективные методы обучения, преследуя при этом главную цель – активизировать духовный потенциал подрастающих поколений. Система образования работает, скорее, для будущего, чем для настоящего. Индивид в течение всей своей жизни сталкивается с различными проблемными ситуациями, в которых должен проявить умение быстро оценивать их, анализировать, принимать ответственные решения. Для благополучного выхода из сложных жизненных ситуаций от человека требуется активизация всех его сил и способностей. Человек, осваивая объективный мир, строит его теоретическую модель в своем сознании, которая во многом может отличаться от реальной действительности. В реальной жизни теория не всегда совпадает с практикой. Одно дело – декларировать некоторые принципы обучения и совсем другое – воплощать их в педагогической деятельности.

Изменения в умонастроениях непосредственно отражаются и в философии. Онтология в ее классическом понимании ушла в прошлое. Если Парменид под бытием понимает нечто вечное и неизменное, то М. Хайдеггер, исходя из “онтологического нигилизма” XX века, ограничил эту проблему границами одного человека. В конце концов онтология тождества была заменена так называемой онтологией различия, которая акцентирует внимание на индивидуальных и неповторимых сторонах нашего бытия. Так что философское высказывание «Отвлечемся от приходящего и займемся вечным» теряет свою актуальность. Все обстоит как раз наоборот – нас интересуют не проблемы бытия, а проблемы быта. Но человеческий разум не в состоянии дать адекватную экспликацию тем вещам, которые никогда не были предметами его познания. А потому, как считают современные философы, происходит возрождение дофилософского и донаучного типа мышления. В частности, актуализируется мифологическое мировоззрение, которое характеризуется своей алогичностью. Процесс виртуализации социального пространства, внедрение в сознание человека ценностей выдуманных несуществующих миров, как считают ученые, размывает грань между миром действительным и возможными мирами, что, в конце концов, ведет к потере целостности личности, к утрате «магистральной линии» жизни.

Но если алогичные и нерациональные поступки человека станут нормой жизни, то еще одним орудием “индустрии сознания” станет мистика со всеми ее атрибутами. Реанимация архаичных пластов сознания может привести к отрицанию всего положительного опыта человека. К. Г. Юнг в концепции коллективного бессознательного особо выделял архетип “тень”, кото-

рый содержит в себе всю животную память человека. Это асоциальные и деструктивные интенции человека. И в некоторых случаях “тень” становится человеком, то есть мы ведем себя в качестве агрессивного животного, не желающего считаться с интересами и мнениями других людей. Нам представляется, что современная социальная практика вызвала к жизни именно эту сторону человеческой психики. В западной философской и социологической культуре существует термин “социология знания”. Этот термин был введен одним из представителей философской антропологии Максом Шелером. Социология знания изучает проблемы детерминации знания и социальной обусловленности типов мышления в различные периоды истории.

Но, кроме социальных факторов, существуют и внутренние детерминанты сознания, и это обстоятельство дает нам повод для оптимизма. Дело в том, что знания, проходя через субъективный мир человека, изменяют свое содержание и такие изменения приводят иногда к совершенно неожиданным результатам. Наше сознание и мышление есть явления сугубо индивидуальные. Они неповторимы и не могут быть адекватно отражены при помощи вербального способа. Осознание тех или иных фактов посредством мышления есть процесс, который переживается и осуществляется каждый раз по-новому, каждый раз по-особому. Этот процесс трудно поддается формализации. В свое время об этом свойстве мышления писал М. К. Мамардашвили. “Если в действительности вопрос о мышлении, как это ни парадоксально, есть вопрос о существовании, о бытии, то, находясь в состоянии невыразимой мысли, мы оказываемся в состоянии страсти доказательства миру своего существования. Мы страстно стремимся доказать, что мы существуем не напрасно по той простой причине, что если бы было иначе, то любой человек, испытывающий чувство любви, был бы лишним, напрасным. Ведь любовь всем давно и прекрасно известна, она испытана миллионами людей и зачем заново испытывать ее с той же остротой, с какой я (он) испытываю (ет), какая в этом необходимость, зачем это нужно в мире?” [9, с. 36].

Осознание некоторой действительности (в том числе и получаемых знаний) есть сложный процесс, который неповторим и не передаваем по наследству или иным способом. Часто мы сталкиваемся с ситуациями, когда одни и те же раздражители вызывают совершенно различные реакции. Этот факт имеет место на всех уровнях интеллектуальной деятельности, в том числе и в процессе научного исследования. “Какие бы совершенные приборы и строгие методики не использовались, – пишет по этому поводу А. В. Иванов, – никогда не удастся устранить факта имманентной включенности особенностей внутреннего мира ученого в содержание получаемого им о сознании знания. Это касается и его эмоционально-психических состояний, и черт его личной биографии, и его базовых ценностно-интеллектуальных предпочтений, и, наконец, специфики его национально-культурного окружения” [10, с. 20].

При этом знания не только по-разному воспринимаются людьми и причинами такого факта можно было бы назвать призраки или идолы сознания, в свое время детально описанные Ф. Бэконом. Но они также часто выступают в качестве разрушительных сил, действия которых направлены против самого человека. Особенно эта тенденция стала наглядной в совре-

менном мире. Мы являемся свидетелями того, как, вооружившись самыми современными научными знаниями и орудиями труда, человек активно разрушает окружающий мир, включая самого себя. “Рационализм, – пишет С. Г. Кара-Мурза, – стал мощным средством освобождения человека от множества норм и запретов, зафиксированных в традициях, преданиях, табу” [11, с. 35].

В сфере духовного мира человека набирает силу тенденция разрушения его внутреннего “стержня”. Различного рода секты религиозного и псевдорелигиозного характера, умело манипулируя сознанием человека, вовлекают его в свои ряды. Процесс манипуляции общественным сознанием возведен в ранг государственной политики. Людям настойчиво при помощи средств массовой информации, а также (вольно или невольно) в стенах различных учебных заведений навязывают образ жизни, за них решают, что им носить, читать и так далее. Именно рационализм стал орудием идеологической борьбы в современную эпоху. Немецкий философ Ю. Хабермас утверждает, что идеология возникла вместе с наукой. Высоко оценивая разум, немецкий ученый все же замечает, что научные теории не должны в принципе касаться границ и пространств нашего повседневного знания, они должны соблюдать автономию личности.

Если сознание человека перманентно, то и мир должен представляться как некая целостность. Дискретное разорванное бытие не позволяет видеть за случайными событиями закономерностей развития мира и человека. Традиционное философское мировоззрение отличается своим холизмом, универсальным способом объяснения и видения мира. Такое миропонимание обнаруживает себя уже в древнегреческой духовной культуре. Английский ученый, один из авторов фундаментального труда по математической логике, Альфред Уайтхед как-то заявил, что вся западная философия – это лишь комментарии к трудам Платона. Сказано несколько категорично, но по большому счету правильно. Платон под мышлением понимал не то, что мы видим при помощи органов чувств, а то, что мы узнаем при помощи своей души, которая перманентна и имеет отношение к миру истинных знаний.

Сознание позволяет преодолевать конкретную пространственно-временную ограниченность индивида. Оно способно видеть за бессмысленными ежедневными нашими поступками определенную цель и закономерность. Но подняться на такую ступень самосознания дано не каждому человеку в силу нашей природной лени и недальновидности. Усугубляет ситуацию специальная идеологическая концепция, направленная на формирование очень ограниченного в своих возможностях сознания человека. Так же, как научная теория определяет область познаваемой действительности, совокупность фактов, отобранных для анализа, так и уровень сознания человека детерминирует его мировоззренческий кругозор. Современная индустрия сознания акцентирует внимание человека на внешних повседневных, совершенно незначительных с точки зрения вечных ценностей проблемах и задачах. Это, в свою очередь, формирует неадекватные потребности с точки зрения раскрытия творческого потенциала индивида.

Интересы человека остаются только в сфере материального, но этот мир находится в постоянном изменении, следовательно, предметное сознание никогда не может быть уверенным в себе, это сознание сбитое и сбивающее с толку других людей. В этом смысле система образования должна решать

трудную задачу, целью которой является направление творческого потенциала человека, его внутренних интенций на истинные ценности, которые можно обнаружить в сфере духа, разума и логоса.

Литература

1. Хейзинга, Й. Человек играющий / Й. Хейзинга. – М., 2001.
2. Бэкон, Ф. О красоте / Ф. Бэкон // Сочинения. – М., 1972. – Т. 2.
3. Копнин, П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. – М., 1974.
4. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М., 1990. – Т. 5.
5. Ильенков, Э. В. Философия и культура. / Э. В. Ильенков. – М., 1991.
6. Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М., 1994.
7. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М., 1982.
8. Платон. Государство / Платон // Собрание сочинений. – М., 1994. – Т. 3.
9. Мамардашвили, М. К. Беседы о мышлении / М. К. Мамардашвили // Мысль изреченная. – М., 1991.
10. Иванов, А. В. Мир сознания / А. В. Иванов. – Барнаул, 2000.
11. Кара-Мурза, С. Г. Идеология и мать ее наука / С. Г. Кара-Мурза. – М., 2002.

УДК 378

А. И. Шутенко

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жизнь человека современного общества складывается в условиях глобальных изменений, затрагивающих все сферы существования. Растущая интеграция экономических и социальных процессов, формирование информационного общества, технологизация и технократизация современной жизни ставят перед человечеством новые проблемы. Перед социальной и гуманитарной наукой третьего тысячелетия обнажается противоречие между невиданным прежде ростом средообразующих возможностей цивилизации и нравственной адекватностью их применения во благо конкретного человека, во благо развития культуры и жизни во всех ее формах.

Сегодня среди основных вопросов современности с особой драматичностью выступают следующие: не станет ли человек в обозримом будущем игрушкой в руках им же вызванных сил в лице отчужденных от него интеллектуальных, информационных, кибернетических, социальных и других технологий? Сохранит ли человек свою автономию, свою способность к самостоятельному творческому самоопределению, свою созидательную (а не только потребительную) интенцию? Таким образом, сегодня с новой силой встает проблема человека как личности, как субъекта.

Вопрос о том, что, в конечном счете, ждет человека в третьем тысячелетии – новое обретение себя как личности или обезличенность – стал центральной проблемой нашего времени. Об этом свидетельствует небывалый расцвет антропоцентристских направлений в философии, психологии, педагогике, искусстве, религии.

Одна из ключевых проблем феноменологии личности – проблема самосознания. Эта проблема в различном ее звучании прослеживается на всех основных этапах развития гуманитарного знания: в эпохи античности и средневековья, Возрождения и Нового времени, в современную эпоху [10]. И не случайно сфера самосознания с самых первых шагов становления гуманитарной науки выдвигается в число ведущих областей понимания сложных процессов формирования человеческой личности и ее взаимоотношений с внутренней и внешней реальностью существования.

В различных направлениях социально-гуманитарного и персонологического опыта сфере самосознания придается статус живого источника построения человеком субъективной картины мира и своего Я в нем. Приобщение к исследованию этого уникального и интригующего опыта захватывает в последнее время все больше ученых самых различных научных отраслей. И это не случайно, поскольку сегодня очевидно, что ни одна из существенных гуманитарных, человековедческих проблем не может быть продуктивно решена, не затрагивая сферы самосознания.

Особое значение проблема самосознания приобретает в философии уже в силу ее непосредственного сопряжения с предметом данной науки – сознанием и его связи с бытием, закономерностями жизни человека в природе и обществе. В известном смысле сама философия есть форма научного самосознания человека, поскольку воплощает опыт постижения человеком своего отношения к миру, другим людям и самому себе, представляет его поиск путей объяснения картины действительности и своего назначения в ней.

Сложившийся философский опыт разработки проблемы самосознания образует обширное исследовательское пространство, основные линии-измерения которого могут быть представлены следующими позициями:

- Самосознание как содержание проблемы феномена человеческого Я.
- Самосознание как проблема, связанная с решением методологического вопроса соотношения субъекта и объекта.
- Самосознание как сущностная характеристика субъекта деятельности.
- Самосознание как процесс, представляющий субъективность или субъективную реальность.
- Самосознание как самоотражение.
- Самосознание как спонтанная творческая активность (самоконструирование).
- Самосознание как нечто обусловленное:
 - а) причинно-психофизиологической организацией и/или практикой социальной жизни;
 - б) функционально-психофизиологической организацией, практикой, социальными связями и отношениями.
- Самосознание как логический принцип, лежащий в основе философской системы и таким образом выступающий как принцип конструирования картины мира и действительности.

• Самосознание как процесс, представляемый диалектикой творящего и сотворенного и принимающий свойство дескрипции культуры.

• Самосознание как опыт, специфический опыт субъективной жизни.

• Самосознание как усмотрение смысла в контексте существования человека.

• Самосознание как сущностная составляющая проблемы личности, ее развития и формирования.

Представленный (и далеко неполный) спектр подходов к решению проблемы самосознания весьма широк и неоднозначен. В нем самосознание может выступать как процесс и продукт, иметь значение признака, свойства или самостоятельного явления, оформляться в категорию принципа, способа или же принимать облик реальности, действительности особого рода.

Известно, что в европейской науке наиболее существенный сдвиг в постижении сущностных процессов миропостроения и феномена человека был совершен немецкой классической философией, которая послужила своего рода новой «ментальной площадкой» для развития многих влиятельных направлений гуманитарной науки (марксизм, феноменология, экзистенциализм и др.).

До немецкой классической философии вектор понимания проблемы самосознания в целом представлял линию движения от его трактовки только как эмпирического, индивидуального самосознания к чистому самосознанию (как теоретического принципа логики). Вместе с тем в этом движении уже возникает перспектива разработки категории самосознания (которая в полной мере реализуется в рамках немецкой классической философии) как сущностной характеристики активности субъекта. Так, уже в философии Нового времени возрождается интерес к реальной субъективности, центральным понятием становится разум (сознание) как всеобщий принцип, из которого выводятся определения Я, а под самосознанием понимается преимущественно процесс самопознавания через развертывание собственных определений Я.

Очевидно, что первым наиболее сильным утверждением реальности самосознания как мыслящей субъективности и как принципа действительности было «сogito» Р. Декарта [17]. Однако мыслительный акт представлялся им как чистый опыт, мыслящий самого себя и создающий единственно гарантируемую реальность. Таким образом, реальность у Декарта замыкалась на саму себя, и картезианское Я в качестве субъекта выступало лишь как искусственная абстракция, Я – это «„мыслящая вещь“, которая сомневается, понимает, утверждает, отрицает, желает, не желает, представляет и чувствует» [15, с. 345]. Я у Декарта замкнуто в пространстве своего мышления, причем мышления, понятого не как процесс, а как сиюминутный мыслительный акт.

Дж. Локк пытается преодолеть данное затруднение Декарта, вводя в круг анализа понятие метода психологического самонаблюдения. Я в своих сознательных представлениях само охватывает себя через акт рефлексии, происходящей во времени. Дж. Локк начинает с вопроса, почему «разумное мыслящее существо... может рассматривать себя как то же самое мыслящее существо в разное время и в различных местах» [22, с. 338]. Иными словами, по Локку, Я должно «узнаваться» в содержании представлений, причем

узнаваться не только в сиюминутном развитии, а в своем целостном генезисе, в своей истории [22]. Однако Локк ограничивается обращением лишь к единичным эмпирическим представлениям. Таким образом, постулировался бесконечный круг, который замыкался в эмпирии, причем не в реальной эмпирии, а в эмпирии представлений и ощущений.

Г. В. Лейбниц переходит к анализу самосознания в терминах логики аналитического суждения. Он попытался представить самосознание как такой фундаментальный принцип, который несет в себе некоторую полноту предикатов и свойств **Я**, никогда не становясь при этом предикатом. Каждое **Я** (душа) познается из себя самого, ибо оно уже несет в себе мир в его целостности. Задача самоосознавания состоит в том, чтобы раскрыть, развернуть в нем самом скрытые потенции мира, возможности его развития, а следовательно, все проявления конкретного **Я**. Это осуществимо лишь через представление всей совокупности бесконечных комбинаций возможностей, свойств и характеристик мира – через перечисление всего бесконечного числа пропозиций предикатов, заключенных в субъекте как конкретной монаде, т. е. «...в единстве человеческого «Я» с его правильно организованным телом, взятым в известный момент и сохраняющим затем эту жизненную организацию, благодаря смене различных частиц материи, соединенных с ним...» [21, с. 204]. По существу, Лейбниц не смог остаться в русле логической трактовки самосознания, вновь «соскользнул» к эмпирии и потому снова, правда, уже на другом уровне, воспроизвел в им созданной концепции саморепрезентируемого самосознания проблему все того же «бесконечного круга».

В целом методологические приемы рассмотрения самосознания как в русле эмпиризма, так и в рамках рационализма сводились к некоему общему механистическому представлению о саморегистрирующем «аппарате», с той лишь разницей, что в одном случае в нем «обнаруживаются» ощущения, чувства, ассоциации; а в другом – предстают мыслительные действия и операции.

Стремление продвинуться к осмыслению активного начала в самосознании обусловило выход философского поиска в сферу этики, к изучению не эмпирических или логических свойств **Я**, а тех нравственных принципов, которым индивид следует и которые реализует в своих деяниях. Так, Б. Паскаля волнует не то, как человек познает свои свойства, а то, в чем проявляется и какую ценность имеет его индивидуальность, «...должен ли он бережно лелеять свое «Я» или стыдиться его» [24, с. 165]. А Лейбниц предлагает особое, третье, измерение **Я** – моральное тождество личности, подразумевая под ним «...способность понимать смысл совершаемых поступков и принимать ответственность за них, таким образом, на этой ступени сознание превращается в сознательность» [21, с. 105–106].

Кардинальный сдвиг в решении проблематики самосознания связан с учением И. Канта о трансцендентальном субъекте, ставшем новой вехой в становлении методологического корпуса философии.

В одном из последних разделов «Критики чистого разума» Кант определяет три основных вопроса разума как основополагающие вопросы для философии.

«1. Что я могу знать?

2. Что я должен делать?

3. На что я могу надеяться?» [20, т. 3, с. 661].

Как видно, основная задача философии у Канта напрямую формулируется языком самосознания, а поиск ответов подразумевает выход к единому проблемному узлу – «Что есть человек?».

Первый вопрос решается Кантом в учении о трансцендентальном методе познания, сыгравшем роль «Коперниковского переворота» в гносеологии. «Я называю трансцендентальным всякое познание, занимающееся не столько предметами, сколько видами нашего познания предметов, поскольку это познание должно быть возможно а priori» [20, т. 3, с. 121]. Познание исходит из самопознания, заключается в изначальном обращении и постижении способов функционирования нашего сознания. Это чистое самосознание, т. е. имеющее дело с первичной данностью нашего мышления, его форм, приемов и операций.

Самосознание выступает у Канта в качестве некоторого исходного принципа логики так, что формы, законы и категории чистой логики должны быть уже изначальным выведены из самосознания, которое объявляется философом принципом логического единства вообще.

И. Кант указывает на то, что в процессе познания самосознание как чистая апперцепция обеспечивает единство двух основных противоположных по сути ветвей познания: чувственности (восприимчивости) и рассудка (спонтанная активность).

Синтезирующее действие рассудка (наложение категорий на чувственный опыт) еще не приводит их к полному единству. Оно достигается из осознания принадлежности чувств и мыслей единому познавательному действию субъекта, который рассматривает это действие как свою собственную активность. Кант подчеркивает, что такое отношение синтеза возникает «...благодаря тому, что я могу связать многообразное (содержание) данных представлений в одном сознании, имеется возможность того, чтобы я представлял себе тождество сознания в самих этих представлениях» [20, т. 3, с. 192].

Таким образом, именно в сфере самосознания Кант усматривает единство познавательной жизни человека, признавая за ним активную роль субъекта в процессе познания.

Самосознание понимается философом не только как синтез, но и как осуществляющийся синтез. Оно обнаруживается, говорит Кант, «как длительное обозрение и собирание, прохождение, восприятие и связывание...» (цит. по: [5, с. 49]), т. е. может справедливо характеризоваться как процесс.

Основное представление о содержании, сущности самосознания и условиях его развития открывается в этическом учении И. Канта. Поставив в качестве первостепенной проблему свободы и достоинства человека, Кант обнаруживает невозможность решить ее в гносеологическом ключе, действием чистого разума (эмпирическим самопознанием), ограниченного природными явлениями и процессами. Поэтому уяснение вопросов общемировоззренческого характера полагается им в области «практического разума» – обширной культурно-исторической сфере опыта.

Осознание человеком себя в этой сфере, т. е. следование «практическому разуму», ведет человека к свободе, поскольку такой способ самопостиже-

ния выполняет конституирующую, законодательную функцию, которую Кант представляет как способность человека делать свою судьбу зависимой только от самого себя.

Нравственность у Канта выступает в качестве содержания самосознания индивида. Провозглашенная философом идея автономии нравственности как утверждение принципиальной самостоятельности и самоценности нравственных принципов неразрывно связана с автономией самоосознающего индивида, прислушивающегося к некоей внутренней инстанции — автономной доброй воле. Последняя существует как внутренний определитель назначения человека, Кант сравнивает ее с компасом, «который помогает человеку ориентироваться среди бурь и волнений житейского моря, видеть, куда ведут его поступки — к добру или злу» (цит. по: [15, с. 159]).

Рост самосознания связан с нравственным совершенствованием человека, обращенного в сферу культуры и руководствующегося принципами практического разума, который направлен на «высшее благо», т. е. на обнаружение того, что нужно для свободы человека.

Отсутствие нравственности есть, по сути, потеря способности самосознания. Кант говорит о том, что если пути знания и пути человека (понимаемые как благо) могут разойтись, то наука может оторваться от нравственности. Ученый или наставник (учитель) становится своего рода одноглазым чудовищем, если у него отсутствует «философский глаз», если он замыкается в предрассудках какой-либо одной области наличного опыта и знания. «Я называю такого ученого циклопом. Он эгоист науки и ему нужен еще один глаз, чтобы посмотреть на вещи с точки зрения других людей. На этом основывается гуманизация науки, т. е. человечность оценок. Второй глаз — это самопознание человеческого разума, без чего у нас нет мерила величия наших знаний» [36, с. 395].

Нравственные понятия априорно заложены в самосознании и не выводятся из опыта. По Канту, повседневный опыт противостоит моральности, не дает примеров, и моральный поступок выглядит как результат некоего внутреннего императива (повеления), идущего порой вразрез с аморальной практикой окружающей действительности.

Моральный поступок — следствие категорического императива, человек при этом не стремится достичь цели, его поступок не обусловлен целью и не предписывается как некое средство (гипотетический императив), поступок необходим сам по себе. Источником категорического императива является долг, а не какой-либо другой мотив или склонность: «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства» [20, т. 4, с. 347]. «Собственное совершенство и чужое счастье» — такова окончательная формула долга (цит. по: [15, с. 160]).

Предупреждением от крайностей в следовании долгу Кант считает здравый смысл и человечность. «Человек и вообще всякое разумное существо существует как цель сама по себе, а не только как средство для любого применения той или другой воли: во всех своих поступках, направленных как на самого себя, так и на другие существа, он всегда должен рассматриваться также как цель» [20, т. 4, с. 269].

Осознание и понимание человеком себя как цели выступает у Канта в понятии «достоинство». Здесь философ говорит о некоторых максимах

(принципах), необходимых для «класса мыслителей»: «1. Думать самому. 2. Мысленно ставить себя на место другого. 3. Всегда мыслить в согласии с самим собой» (цит. по: [15, с. 160–161]).

Долг, по Канту, только устанавливает закон, который проникает в душу и находит там уважение к себе, перед ним замолкают все склонности. Источник долга, его благородного происхождения Кант усматривает в личности как особом качестве, возвышающем человека над самим собой (как части чувственно воспринимаемого мира). Если человеческий индивид у Канта олицетворяет принцип «Я мыслю», то личность есть нечто большее, чем носитель сознания, последнее в личности становится самосознанием. Быть личностью – значит быть свободным, реализовывать свое самосознание в поведении.

Таким образом, в этике Канта свобода выступает как нравственное начало и заключается в осознании и выполнении долга, внутреннего долга перед самим собой и другими людьми. «Свободная воля и воля, подчиненная нравственным законам, – это одно и то же» (цит. по: [15, с. 162]). Узловые элементы, составляющие этическое учение И. Канта, могут быть выражены следующей логической цепочкой: самосознание (личность) – долг – свобода.

Квинтэссенцией кантовского учения о человеке является представление о противоречивости природы самосознания. Структура самосознания моделируется ученым в характерной для него манере методологической дизъюнкции, т. е. через разведение и противопоставление двух равносуществующих и достоверных утверждений. Так, сознание самого себя уже заключает в себе некий «разрыв», двойное Я. Противоречивость строения разрешается И. Кантом в учении о роли и соотношении двух миров в жизни человека. Принадлежность к чувственно воспринимаемому или феноменальному миру делает человека игрушкой внешней причинности, здесь он подчинен посторонним силам – законам природы и установлениям общества. Здесь «нет места» самосознанию, человек поглощен окружающим. Но как «вещь в себе» человек наделен свободой, обретает самосознание. Стоит отметить, что конструкция «человек как вещь в себе» отнюдь не означает у Канта закрытость или недоступность самоосознания, напротив, в представлении человеком себя как «вещи в себе» Кант усматривает возможность безграничного самопостижения и внутренней работы над собой.

Интеллигибельный мир содержит основания чувственно воспринимаемого, в силу чего здесь человеку открывается онтологическая раздвоенность его Я, но при этом он сохраняет тождественность. Более того, Кант указывает, что «человек может сознавать эти изменения только потому, что в различных состояниях он представляет себя как один и тот же субъект» [20, т. 6, с. 365].

Ноуменальный характер человека лежит в основании его феноменального характера и должен, по мнению Канта, главенствовать в жизни. В этой связи задача воспитания состоит в том, чтобы человек целиком руководствовался своим ноуменальным характером, т. е. исходил бы исключительно из повеления долга. Отсюда педагогика Канта – это педагогика умения, заключающаяся в культивировании в себе поступков, сообразных долгу, достоинству и высокому назначению человека.

Для того, чтобы феноменальный характер соотносился и подчинялся ноуменальному и не совершалось обратного, человек наделен совестью — удивительной способностью самоконтроля. Механизм совести, по Канту, устраняет раздвоенность человека, связывает воедино мышление и поведение, убеждения и поступки. «Внутренний суд», чинимый совестью над человеком, предполагает присутствие в его сознании другого лица, оно «...может быть действительным или чисто идеальным лицом, которое разум создает для самого себя» [20, т. 3, с. 377]. Таким образом, проблема самосознания приобретает у Канта не только нравственный, но и социально-нравственный аспект.

В целом обращение к проблеме самосознания просматривается у Канта в разработке основных позиций его философии: начиная с гносеологии и заканчивая этикой.

В своей философской системе И. Кант положил начало новому, глубоко научному видению человека и природы его самосознания на основе разработанной им модели трансцендентального субъекта деятельности в познании (чистый разум) и в культуре (практический разум); впервые использовал решение проблемы субъекта и объекта в описании структуры самосознания; подошел к пониманию самосознания как процесса; ввел наряду с самоотражением представление о самосознании как спонтанной творческой активности (самоконструирование); выдвинул своеобразную концепцию развития самосознания как нравственного самосовершенствования человека.

Вместе с тем в рамках трансцендентального идеализма Канта подлинность существования человека определяется только лишь областью духовного, ноуменального развития, противопоставленной реальному плану действительности. Поэтому в решении проблемы самосознания Кантом не предусматривается выход к возможности спонтанного самопроявления и самореализации человека, чья свобода видится философом в освобождении от окружающего повседневного мира и в подчинении себя долгу.

В последующем попытки преодолеть «разорванность» трансцендентального и реального осуществлялись многими философами. Наиболее заметной в этой связи выступает фигура Г. Фихте, который пытался снять данное противоречие в своей концепции трансцендентального обоснования единства **Я** и не-**Я**. Категория **Я** в его системе выступает как исходное и центральное понятие. **Я** — универсальный субъект деятельности, который не только познает, но и полагает, творит из себя весь мир, отрицательно определяемый как не-**Я**. По существу, картина действительности выстраивается у Фихте как экстраполяция диалога между **Я** и не-**Я**.

Цель философии, по Фихте, должна отвечать цели жизни человека, устремленного к свободе. Быть свободным — значит быть всегда в согласии с самим собой и никогда себе не противоречить. В этом состоит характеристика «чистого **Я**», которое никогда не может находиться в противоречии с самим собой, т. к. в нем нет никакого различия в противовес «эмпирическому **Я**», которое выступает как «определяемое» и «определенное».

По Фихте, цель и назначение человека — он сам, но не как эмпирический, конечный, а как разумный и бесконечный, как определяющий сам себя, как свободный, а не природный. Отсюда повседневной и бесконечно решаемой

задачей для человека у Фихте выступает подчинение в себе всего неразумного, владение им свободно и согласно своему собственному закону [30].

По мнению Фихте, «высший, самый истинный человек» – это ученый. «По назначению ученый – учитель рода человеческого» [30, с. 111]. Он определяет задачу настоящего момента и видит будущее, т. е. «...куда человеческий род теперь должен двинуться... В этом смысле ученый – воспитатель человечества» [31, с. 112]. Он также выступает нравственным примером для других как «свидетель истины». Нравственное облагораживание – таково назначение самой науки. Фихте, в отличие от Канта, усматривает связь научного познания и сферы нравственного действия.

Основополагающим моментом философии Фихте является принцип тождества Я („Я есмь Я“) как вечно достижимая цель стремлений человеческого рода. За исходное положение взят принцип: все внешнее есть выражение внутреннего, сознание тождественно самосознанию. Однако в целом Фихте не вышел за пределы кантовской философии, парадигмы трансцендентальной логики [9].

Новый этап в развитии философского понимания проблемы самосознания связан с учением Г. В. Ф. Гегеля. Разработанный Гегелем диалектический метод позволил впервые в полной мере представить самосознание как процесс.

В своей философии Гегель стремится постичь, «ухватить» самосознание в реальном единстве его противоречивых определений» [6, с. 192]. Он видит «укорененность» самосознания как принципа в самой действительности, как «...налично сущее <...> абсолютное соотношение с самим собой» [11], т. е. самосознание понимается Гегелем не только как теоретический принцип, принцип логического духа, но и как реальный, функционирующий в действительности феномен.

Проблема самосознания, которую стремится разрешить философ, состоит, по мнению М. Ф. Быковой, в «...обосновании бытия самосознания (понятого как широкая сфера деятельности духа) как реального противоречивого единства самого себя и своего иного в себе, в раскрытии механизма, обеспечивающего движение этого бытия» [6, с. 193]. Решает Гегель эту проблему через развертывание содержания самого процесса самосознания, причем, что особенно важно, «жизнь» самосознания и мышления у Гегеля разворачивается в мире и через мир утверждает себя в качестве существенной и ценной.

Представляя процессуальность самосознания, динамику его развития, Гегель исходит уже не из разделительной дизъюнкции (Кант), а из содержательной конъюнкции как разрешения и снятия противоречий в синтезе. Так, в его концепции самосознания утверждается «полное единство» Я как абсолютного понятия и Я как эмпирического элемента.

Как отмечает М. Ф. Быкова, Гегель, разрабатывая в своем учении теорию субъективности как реальности самосознания, по сути, продолжает развивать феноменологический анализ духа [6].

В системе Гегеля обнаруживается три самостоятельных аспекта понимания субъективности (или пространства самосознания). Во-первых, субстанциальный аспект в концепции разума как логического понятия Я. Во-вторых, трактовка самосознания как конкретного, единичного самосознания «живого индивида». Третий аспект занимает промежуточное положение и выступа-

ет в качестве связующего, объединяющего элемента, он состоит в понимании самосознания как «рода», в котором и только через который понятие о самосознании реализуется, воплощается в эмпирическом.

Выдвигая данные типы понимания самосознания, Гегель, как точно подмечает М. Ф. Быкова, стремится отразить в них процессуальность, выражающуюся в диалектике всеобщего – особенного – единичного.

Первый, исходный для Гегеля аспект, – всеобщая субъективность (субстанционально-всеобщее), которая «внедрена» в бытие, соединена с действительностью. По существу, здесь философом гносеологически выражается «метафизическая» суть человеческой самости как «чистого, соотносящегося с собой единства... когда оно абстрагируется от всякой определенности и всякого содержания и возвращается к свободе беспредельного равенства с самим собой» [11, с. 16]. Под «чистым» самосознанием у Гегеля скрывается «дух, который совершает сам и для себя же, в качестве духа, свой собственный внутренний процесс» [12, с. 583]. Речь идет о чистом самосознании как реальной положенности всеобщего, причем такой положенности, которая разворачивает себя «как в-себе-и-для-себя-бытие» [11, с. 10] и именно таким путем «внедряется» в реальную субъективность.

Для Гегеля важно было не просто замыкание всеобщего самосознания на себя, а выход вовне. Этот выход как «механизм становления “сверхчувственного” чувственным» был найден Гегелем в рефлексии. Как отмечает М. Ф. Быкова, в отличие от Канта и Фихте Гегель понимал рефлексию не как остановку сознания, и потому лишь его момент, а как осознанно-рациональное отношение в движении «внутреннего процесса» самосознания. «Целокупная рефлексия» есть для Гегеля «двойное преломление»: во-первых, вовне, рефлексия в другое; и во-вторых, внутрь, рефлексия в себя [11, с. 39]. В процессе этого рефлексивного акта всеобщее обретает свою определенность (проходя через особенное и единичное и сливаясь с ними). Таким образом, «...активность, деятельность не привносятся в самосознание извне, Гегель обнаруживает их в нем самом» [6, с. 197].

Самосознание как род есть способ представления Гегелем общественно-го самосознания как определенности всеобщего, рождающейся в «бесконечном отношении меня ко мне» в бытии иного. Это – оформленность «истекающего» самосознания духа, его опредмеченность и закреплённость в культуре, превращение чистого самосознания в действительную сущность.

В данном аспекте понимания самосознания у Гегеля открывается содержание категории саморазвития, состоящего в самопознании (самоутверждении) человека путем узнавания и осознания не только своей включенности в мир, но и укорененности мира в нем самом. Это очерчивание человеком своей самости в границах, запредельных его единичности. По существу, речь идет о вычленении особой реальности, которая обеспечивает преемственность человеческого бытия в его развитии. Эту реальность выражает «стихия» устойчивых всеобщих смыслов и значений, особая духовная система, под которой у Гегеля понимается нечто иное, как язык – некая всеобщая «стихия переживания» [6, с. 200].

Именно язык выступает для философа внешней формой, в которой самосознание становится впервые «определенным», «предметным» (определенным «для себя» и «для другого»). Это некоторая реальность самосознания,

существующая, по Гегелю, для другого, а потому и для меня. У Гегеля, отмечает М. Ф. Быкова, в языке фиксируется общезначимое, ценное, «миллиарды раз повторенное» содержание самосознания; язык замещает реальную субъективность как конкретно переживаемый опыт, «снимает» и несет в себе широкий социально-исторический и культурный контекст человеческого бытия» [6, с. 200]. Придавая «языку» облик теоретической стихии (а не предметно-практической), Гегель видит в нем воплощение внутренней активности и процессуального самосознания как «интерсубъективной» деятельности, разворачивающейся в культуре и истории.

Третий аспект самосознания подразумевает абсолютную определенность, представляющую себя иному и исключаящую это иное [11, с. 17], что Гегель называет индивидуальной личностью, указывая на собственно самосознание единичного «Я». «„Я“ <...> живой, деятельный индивид, его жизнь состоит в созидании своей индивидуальности как для себя, так и для других, в том, чтобы выражать и проявлять себя» [14, с. 70]. Именно в единичности открывается подлинная жизнь самосознания, его содержательность, ибо это есть конкретность, реальное осуществление, жизнь всех определенных самосознания.

Гегелем постулируется «внедренность» всеобщего в индивидуальное, а вопрос о включенности индивида в социум рассматривается как главный в решении проблемы многозначности человеческого существа. По сути, Гегелем переосмысливается само понятие человеческого индивида, индивидуального субъекта деятельности: он отстаивает идею о субъективности и индивидуальности как «социальном, общественном явлении». «Что признается за личность, — пишет философ, — ... до такой степени мало существует от природы, что является скорее лишь продуктом и результатом сознания наиболее глубокого принципа духа, а также всеобщности и культуры этого сознания» [13, с. 353].

Гегель выделяет также три основные ступени развития самосознания субъекта, соответствующие степеням его зрелости и характеру его взаимодействия с миром.

Первая ступень — «единичное самосознание» как осознание лишь собственного существования, признание своей недостаточности и ничтожности в сравнении с безграничностью окружающего мира, ощущение разлада с миром и стремление к самореализации. Гегель обозначает данный уровень как «вождеющее самосознание».

Вторая ступень — «признающее самосознание» как возникновение межличностного отношения: человек осознает себя существующим для другого. Индивид узнает в другом присущие ему самому черты, благодаря чему собственное Я приобретает для него новизну и привлекает внимание. Осознание своей единичности идет здесь через осознание своей особенности. Фундаментальным психологическим процессом оказывается взаимное признание.

Третья ступень — «всеобщее самосознание», здесь взаимодействующие «самости», благодаря усвоению общих принципов семьи, отечества, государства, равно как и всех добродетелей: любви, дружбы, храбрости, чести, славы» [13, с. 248], осознают не только свои различия, но и свою глубинную общность и даже тождество. Эта общность составляет «субстанцию

нравственности» и делает индивидуальное моментом, частью объективного духа.

Развитие самосознания, таким образом, предстает закономерным стадийным процессом, этапы которого соответствуют этапам всемирной истории. Вместе с тем сфера самосознания единичной личности находится в философской системе Гегеля на втором плане, снимается, поглощается всеобщим и не имеет самостоятельного значения, более того, она попадает в «оковы» радио, т.е. сводится лишь к принципиально рефлекслируемым (объяснимым, поддающимся анализу) проявлениям. Самосознание человека как отдельного субъекта в гегелевской систематике ограничивается пределами логики.

Подводя черту под кратким обзором разработки проблемы самосознания в трудах И. Канта и Г. Гегеля, необходимо отметить, что в целом характерная для немецкой классической философии тенденция всеобщности и универсализма проявилась в том, что остался незапрошенным план внутренней жизни конкретного самоосознающего индивидуума. А логицизм немецкого идеализма, в свою очередь, оставил вне объяснений целый пласт субъективных проявлений Я – иррациональные, бессознательные, чувственные проявления, и, как следствие, не был раскрыт эмоционально-отношенческий аспект самосознания. В частности, такая важная сфера самосознания, как самоотношение, рассматривается лишь как проявление разума. Так, у Канта оно тождественно убеждению в правильности своих поступков, а Гегель придает ему значение логической связи.

Несмотря на данное ограничение в видении всей емкой сложности проблемы самосознания, невозможно представить себе облик современного гуманитарного и персонологического знания вне контекста научного наследия этих двух выдающихся философов. Осуществленный в их учениях «гносеологический прорыв» к сущности понимания человека в культуре и его самосознания во многом опередил свое время и до сих пор служит неиссякаемым источником построения эвристичных концепций исследования личности как в фундаментальном, так и в прикладном планах.

Резюмируя, мы хотели остановиться лишь на одном из таких фундаментальных для психологии положений, которое в различном звучании прочитывается в основных трудах и Канта, и Гегеля и до сих пор остается в тени, не получив должного освещения в психологической литературе. Речь идет о характерной как для Канта, так и для Гегеля идее необходимости преодоления Я как основы полноценного самосознания – важнейшем для психологической науки и практики положении (традиционно приписываемом В. Франклу).

Сегодня психологам хорошо известен некий парадокс самосознания. Он заключается в том, что для того, чтобы обрести подлинное сознание своего Я, человеку необходимо преодолеть свое Я, выйти за пределы ограниченности рамками своего индивидуального существования. Отмеченная закономерность выступает базовой и отправной идеей, лежащей в основе построения ведущих прикладных моделей и терапевтических практик психологической работы по развитию сферы самосознания личности. Так, психоанализ центрируется на культурогенном «выходе» бессознательных аспектов Я, на выведении сознания за границы Я за счет переноса (трансферта),

на стимулировании сублимации и т.п. Гештальттерапия стремится обеспечить целостность и гармоничность структуры Я посредством широкого обращения и поиска новых связей личности с окружающим природным и социальным пространством. В русле гуманистических подходов отмечается направленность терапии на раскрепощение спонтанности и внутренней свободы личности за счет гуманизации связей в среде микросоциального окружения, а логотерапия непосредственно направлена на прямую активизацию способности к самотрансценденции и самоотстранению личности как условий обретения смысла.

Обращаясь к наследию двух великих классиков немецкой философии, мы сразу обнаруживаем идею преодоления (и вовлекаемся в нее), размыкания границ Я, которая служит в качестве методологического основания разработки проблематики самосознания и философии личности в целом.

Так, возвращаясь к Канту, необходимо подчеркнуть, что проблема самосознания решается философом в русле концепции трансцендентального (преодолевающего) субъекта познания и предстает как вопрос о сочетании морального должноствования с эмпирическим самопознанием. У Канта человеческое Я впервые в философском дискурсе приобретает социально-нравственный аспект, а развитие самосознания обусловлено нравственным самосовершенствованием человека, сознательным посвящением себя долгу.

Для Г. Гегеля же проблема самосознания с самого начала предстает как «внутренний вопрос» движения всеохватывающего самопознания абсолютного духа, присутствующего в единичном (в отдельной личности), и выступает как саморазвивающийся процесс диалектического самопостижения через само-презентирование субъектом своих скрытых сущностей. Направленность данного процесса определяется движением индивидуального к слиянию со всеобщим (абсолютным).

«Выход» за границы, преодоление своего Я, ограниченности своего индивидуального существования как условия развития индивида приобретают в новом современном осмыслении важное значение в психологическом понимании, объяснении и разработке научных оснований формирования личности. Выйти за пределы своего Я, обратиться, посвятить себя чему-то большему, чем собственное Я, – делу, обществу, науке, культуре, Богу и т.д. – это путь к самосовершенствованию, к саморазвитию. При чем такое посвящение должно быть осознанным и свободным. Именно на этом пути человеку открываются истинные, сущностные аспекты его личности, перспективы и горизонты личностного самоопределения и самостроительства в достижении своей целостности, возможности продуктивного и осмысленного существования.

Известно, что обучение в вузе на уровне личности представляет собой сложный процесс самодвижения личности к постижению культуры и профессии, а само обучение глубоко опосредовано индивидуально-личностными особенностями студента как будущего специалиста.

Выступая в качестве мировоззренческо-ментального корпуса, содержание образования в системе профессиональной подготовки в вузе образует специфическое культурное пространство самопознания и самопереживания обучающегося [6].

Приобщение к основам научного познания, к культуре академического мышления и образа жизни неизбежно сопряжено с внутренне-смысловым поиском студента. Это обусловлено самим ходом развития личности на переходном этапе от юношеского возраста к стадии ранней зрелости, когда логика психологического развития связана с активным и драматическим процессом роста самосознания формирующейся личности и требует серии социально-значимых Я-открытий, Я-выборов [2, 33].

В этой связи личностно формирующий эффект высшего образования состоит в возможности его обращения и апелляции ко внутреннему миру обучающегося, когда образование служит как бы источником поиска ответов на личностно значимые вопросы экзистенциального порядка: «Кто я?», «Чего я хочу в жизни?», «Что я могу?», «Какова моя цель?», «Что для меня важно?» и т.п.

Гуманистически-личностная направленность содержания образования может выступать обогащающим смысловым фоном такого внутреннего диалога, протекающего с различной силой, длительностью и интенсивностью психического напряжения.

Расширение культуuroобразующей емкости базовых дисциплин, особенно гуманитарного цикла, их интеграция и укрупнение вокруг актуальных человековедческих и цивилизационных проблем служит развитию способности к рефлексии, расширению границ самосознания личности обучаемого, вводит его в русло культуросозидательного поиска [4]. Дидактическое обеспечение субъектной позиции студента, стимулирование его активной роли в процессе ментального самостроительства позволяет выкристаллизовываться внутреннему духовному конструкту личности как ценностно-целевой программе профессионального роста [1, 26, 27].

Психологическое и воспитательное значение высшего образования сегодня, на наш взгляд, должно состоять в его действенном влиянии на ценностные ориентации обучаемого в логике движения к ценностям будущей профессии. Такое опосредованное воздействие (через ценности) на вершинный план самосознания личности будущего специалиста должно, в свою очередь, органично отвечать логике формирования его профессионального самосознания.

Однако сегодня многие ученые и специалисты констатируют падение авторитета современных университетов как генераторов ценностей, первичных законодателей в области науки, культуры, мировоззрения и поведения [18, 19]. Как отмечают авторы, нынешний кризис в сфере образования – это прежде всего кризис унаследованных институтов и философий [18, 19, 26]. Предназначенные для реальности иного рода, они находят все более затруднительным для себя усвоение происходящих перемен. Эти перемены определяются прежде всего ростом неопределенности и изменчивости мира, когда поколения идей и технологий сменяются быстрее, чем поколения людей.

Вместе с тем традиционное образование, которое до сих пор позиционирует себя как проводник и генератор неких «вечных идей» и незыблемых ценностей, не отвечает новым реалиям жизни в грядущем мире. В условиях лавинообразно нарастающих информационных потоков, проникающих во все «поры общества» и индивидуального сознания, «взламывающих» пре-

жные представления о знании, обучении, общении, морали и нравственности и пр., традиционное образование все больше показывает свою несостоятельность в качестве формирующего института [19].

Высшее образование, погружившись в решение своих внутренних проблем выживания, академически-кадровых трансформаций и хозяйственных вопросов, перестало понимать личность, перестало ощущать пульс самоопределяющегося человека в условиях современности.

Сегодня для прогрессивных теоретиков и практиков сферы высшего образования становится очевидным, что их главные усилия должны быть посвящены рискованному делу построения на «территории» высшего образования новой социальной организации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти самого себя [7, 18, 23]. От этого выбора зависят место и миссия образования в обществе: или образование плетется в хвосте у общества, все более охватываемого глобальными потребительско-обезличенными и отчуждающими тенденциями, или образование обеспечивает развитие общества. Этот выбор и определяет направленность и перспективы образования будущего.

Современное понимание образования для ведущих специалистов все больше ассоциируется с таким процессом, который направлен на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Стратегией же поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред [23].

На этапе подготовки к профессии в вузе определяющим моментом развития студента выступает становление основ его профессионального самосознания. Оно обеспечивается успешной динамикой процессов личностной ориентации, профессиональной направленности, профессиональной идентификации и зарождения индивидуальных способов предстоящей деятельности.

Мы рассматриваем профессиональное самосознание будущего специалиста как сущностное образование его личности, выражающее мотивационно-ценностное отношение к собственному опыту будущей профессиональной деятельности с точки зрения возможности осуществить личностный вклад в профессию в целом или в составляющие её аспекты. Данный феномен характеризуется таким качественным состоянием системы самопредставлений и самоотношения, при котором смысл профессиональной деятельности становится личностным смыслом собственного существования. Содержанием профессионального самосознания выступает процесс осознания и переживания субъективной значимости деятельности как решающего условия собственной самореализации.

Особая роль в развитии самосознания будущего специалиста принадлежит гуманитарной подготовке в стенах вуза. Закладывая ценностные «ростки» самопознания и самоотношения будущего специалиста, гуманитарный цикл дисциплин оказывает значительное влияние на формирование позитивного образа будущей профессии и своего «Я» в ней, способствует росту ее субъективной значимости.

Аксиологический характер влияния гуманитарной подготовки выстраивается в соответствии с двумя основными уровнями ценностного отноше-

ния человека к действительности: терминальном и инструментальном. На терминальном уровне формируются личностные ценности-цели как предельные смыслы предстоящей деятельности: развитие профессиональной организации, гуманизация условий труда, кооперация, партнерство, открытость, личностный подход и т.д. Инструментальный уровень образуется развитием личностных ценностей-средств как профессионально значимых способов деятельности: готовность прийти на помощь другим, высокая саморегуляция, способность к быстрому принятию решений, нравственность, коммуникабельность, саморазвитие и самосовершенствование, уважение других и самоуважение, компетентность и т.п.

Адресная разработка такой «ценностной карты» применительно к различным профессиям может служить основой выстраивания установочно-целевых элементов обучения в системе подготовки будущего специалиста.

Потенциально гуманитарные дисциплины несут в себе большие возможности ценностного влияния на личность. Задавая притягательные культурно-исторические и духовно-нравственные образцы мышления и поведения, открывая силу философского познания, целостного видения действительности и своего места в ней, обеспечивая понимание культурных механизмов и этических законов общественного устройства, гуманитарный цикл позволяет значительно влиять на формирование смысловой профессиональной позиции будущего специалиста.

В науке, благодаря трудам С. Л. Рубинштейна [25] и др., известно, что проблема самосознания есть прежде всего проблема определения своего способа жизни. Предельно обобщая, можно выделить два способа существования человека. Первый из них – это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Здесь весь человек находится внутри самой жизни: всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом. Второй способ существования выводит человека за его пределы, он связан с появлением ценностно-смыслового определения жизни.

Данное положение служит методологической основой для построения двух моделей профессионального труда: модели адаптивного поведения, в основе которой лежит первый способ существования человека, и модели профессионального развития, основанной на втором способе жизнедеятельности [23].

Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития является необходимость делать выбор: ощущать свободу, с одной стороны, и ответственность за все, что происходит и произойдет – с другой.

Психологической основой образовательных проектов и программ профессионального развития личности является принцип саморазвития, интегрирующий систему фундаментальных принципов развития личности, сформулированных в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л. С. Выготского [8] психологической теории личности и деятельности А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна [25], теории развития личности ребенка Л. И. Божович [3], В. В. Давыдова [16], Д. Б. Элькнина [34] и других.

Весь период психологической подготовки учащихся к осознанному самостоятельному продвижению к профессии строится на нормах и законах психического развития человека. Одной из фундаментальных для психологии развития личности является категория *в о з р а с т а* [8, 28, 34].

Как отмечают многие ученые, развитие личности в образовательных системах осуществляется в преодолении противоречия между её спонтанной активностью и внешней регуляцией (воспитанием и обучением) [23, 27]. По мере взросления источник развития должен перемещаться внутрь личности, обуславливая новый уровень развития самосознания, выработку собственного мировоззрения, активизируя процессы личностного самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии. Недостаточная сформированность регуляторных механизмов приводит к тому, что молодой человек остается объектом воспитания и внешних воздействий, будучи не способным превратиться в субъекта собственной жизни и сделать самостоятельный личностный и профессиональный выбор.

Согласно исследованиям И. Д. Фрумина, Д. Б. Эльконина, учебная деятельность в подростковом возрасте должна быть продолжена как учебно-экспериментальная [33], а в юношеском – как учебно-продуктивная. В учебно-экспериментальной деятельности предметом являются условия существования и границы предметной области, описываемой через некое исходное отношение. Если учеба подростка должна быть в основном игрой с границами понятия как системы, своеобразной игрой в допущения, гипотезы и их проверку, то учеба юноши – это деятельность, где результатом должно быть авторское произведение и где, следовательно, становятся начала авторства.

Как отмечают специалисты, важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение некоторого определенного уровня личностного и профессионального самосознания [2, 23, 29]. Учеными отмечается также, что феномен самосознания выступает в единстве личностной и профессиональной направленности уже с момента поступления ребенка в школу, поскольку осознание себя в мире неразрывно связано с осознанием своих способностей и возможностей, приложимых к какой-либо области человеческой деятельности [2, 22].

Вместе с тем переход личностного и профессионального самосознания на более высокий уровень, будучи обязательным условием развития ученика, не исчерпывает всех составляющих такого развития. Психологическим фундаментом личности будущего (или состоявшегося) профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как личностная направленность, поведенческая гибкость и профессиональная компетентность [23, 29].

Все это позволяет будущему профессионалу реализовать особенные ценностные эталоны, которые принципиально отличаются от характерных для стадии первоначального накопления капитала. Это ценностные эталоны, которыми руководствуются (принимая их как нормы морали) общества развитых стран Запада и Востока; они основаны прежде всего на признании важности и уникальности отдельной личности. В силу этого для стадии развития экономических отношений в постиндустриальных странах характерна ориентированность данных отношений не столько на возможности, ко-

торые предоставляются за счет прибыли, сколько на вполне конкретные и актуальные ожидания, связанные по преимуществу с потребностями людей в самоуважении и в достижении общности с другими. И именно в контексте подобных ценностей произошло формирование современных, наиболее перспективных образовательных систем и технологий.

Современная социокультурная ситуация требует от личности профессионала больших резервов самообладания и саморегуляции. И в частности, речь в данном случае может идти о центральном механизме саморегуляции – феномене самоэффективности как важном факторе профессионального развития.

Воспринимаемая самоэффективность – это восприятие человеком способности мобилизовать собственные мотивацию, когнитивные ресурсы, поведенческую активность, необходимые для осуществления контроля над ситуацией (событием) с целью достижения намеченных целей. Как показывают исследования А. Бандуры и У. Мишела, недостаточно обладать определенными психологическими характеристиками, обуславливающими успешность выполнения той или иной деятельности, требуется еще и твердая уверенность человека в способности реализовать их в соответствующей ситуации [35].

В этой связи сквозные и интегративные обучающие программы призваны развить у учащихся интегральные характеристики (направленность, компетентность, гибкость), которые составляют личностный фундамент, обеспечивающий учащимся успешное продвижение в профессии и эффективное вхождение в рынок профессий. Образующиеся при такой организации развития новые неспецифические способности могут быть впоследствии приземлены для конкретной профессиональной деятельности и обращаться из своей потенциальной формы в актуальную.

Развитие личности и её самосознания в образовательном процессе связано с логикой самопосвящения профессии. В психологии известен некий парадокс самосознания [31]. Он заключается в том, что для того, чтобы обрести подлинное сознание своего «Я», человеку необходимо преодолеть своё «Я», выйти за пределы ограниченности рамками своего индивидуального существования и обратиться, посвятить себя чему-то большему, чем собственное «Я», – делу, обществу, профессии, культуре. Причем такое посвящение должно быть осознанным и свободным. Именно на этом пути человеку открываются истинные, сущностные аспекты его личности, перспективы и горизонты личностного самоопределения и самостроительства, возможности продуктивного и осмысленного существования.

Отмеченная закономерность выступает базовой и отправной идеей, лежащей в основе построения наиболее эффективно развивающих воспитательных и образовательных моделей, терапевтических психологических практик и т.д. [29].

Известно, что границы человека и мира, внешнего и внутреннего, в высших точках человеческого бытия относительны. Как отмечает В. П. Зинченко, «когда творчество, и божество, и вдохновение, и жизнь, и слезы, и любовь захватывают человека, самосознанию, рефлексии вообще не остается места. Он весь без остатка растворяется в предмете» [18, с. 142]. При этом рефлексия не противопоставляется творчеству, ибо полноценное развитие

одного невозможно без развития другого. В. П. Зинченко напоминает, что цель педагогического действия принципиально недоопределена. «Войдем в Мир образования вместе, а выйдем поврозь. Каждый в свой Мир... Может быть, назначение мира образования состоит в образовании мира у своего субъекта (субъектов). Желательно, чтобы этот мир был человеческим и человеческим» [18, с.12]. «Личность рождается при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия... К счастью, внутренне замысленный план, преднамеренность, цель будущей личности педагогике не подвластны» [18, с. 14–15].

В. П. Зинченко выделяет две противоположные педагогические позиции: «При формирующей (эгоцентрической) позиции педагог „вчитывает“, „вписывает“ себя в ученика, при личностно ориентированной (эксцентрической) – вычитывает из ученика и принимает его в себя» [18, с.17].

Сегодня в культуре всё настойчивее осознается необходимость построения такой образовательной среды, которая распаивает перед растущими людьми веер равнодостоинных направлений самоизменения, а не зомбирует один, единственно верный, «научно обоснованный» путь, который лишь для некоторых окажется подлинным, собственным.

Как отмечают ученые, построение образования – это всегда испытание мира, которое одновременно есть испытание себя самого. «Образ мира, создаваемый человеком ...принципиально иной, чем отраженный в нем мир... Образ мира, при всей его неполноте и возможной неадекватности оригиналу, избыточен в том смысле, что содержит в себе то, чего в мире нет, еще не случилось, содержит даже то, чего не может быть никогда» [12, с. 97–98].

Мы убеждены в том, что сфера самосознания имеет ключевое значение в решении узловых проблем образования, развития и самоопределения личности в социокультурной среде. Это значение, по убеждению многих авторов, не уменьшится в будущем, а будет обретать всё большую эвристическую силу, поскольку повсеместно растёт понимание того, что наиболее жизненно важные проблемы образования и культуры не могут быть решены без вдумчивого и постоянного обращения к личности и её самосознанию.

Литература

1. **Архангельский, С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М., 1980.
2. **Бернс, Р.** Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986.
3. **Божович, Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968.
4. **Брунер, Дж.** Психология познания: За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М., 1977.
5. **Бур, М.** Притязания ума. Из истории немецкой классической философии и литературы / М. Бур, Г. Ирлиц. – М., 1978.
6. **Быкова, М. Ф.** Субъективность у Гегеля / М. Ф. Быкова // Логос: (Философско-литературный журнал. – М., 1992. – С. 189–206.
7. **Вербицкий, А. А.** Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования как новой ветви психологической науки / А. А. Вербицкий // Проблемы психологии образования. – М., 1992.

8. **Выготский, Л. С.** Собр. соч.: В 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1982–1984.
9. **Гайденок, П. П.** Философия Фихте и современность / П. П. Гайденок. – М., 1979.
10. **Гарнцев, М. А.** Проблема самосознания в западноевропейской философии (от Аристотеля до Декарта) / М. А. Гарнцев. – М., 1987.
11. **Гегель, Г.** Наука логики / Г. Гегель. – М., 1972. – Т. 3.
12. **Гегель, Г.** Сочинения: В 14 т. / Г. Гегель. – М.; Л., 1959. – Т. 4.
13. **Гегель, Г.** Энциклопедия философских наук: В 3 т. / Г. Гегель. – М., 1977. – Т. 3.
14. **Гегель, Г.** Эстетика: В 4 т. / Г. Гегель. – М., 1968. – Т. 1.
15. **Гулыга, А.** Кант / А. Гулыга. – М., 1981.
16. **Давыдов, В. В.** Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М., 1972.
17. **Декарт, Р.** Избранные произведения / Р. Декарт. – М., 1950.
18. **Зинченко, В. П.** Живое Знание. Психологическая педагогика: учебное пособие для студентов вузов, обуч-ся пед. спец / В. П. Зинченко. – Самара, 1998.
19. **Ильинский, И. М.** Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М., 2002.
20. **Кант, И.** Сочинения: В 6 т. / И. Кант. – М., 1963–1966.
21. **Лейбниц, Г. В.** Новые опыты о человеческом разуме / Г. В. Лейбниц. – М.; Л., 1936.
22. **Локк, Д. Ж.** Избранные философские произведения: В 2 т. / Ж. Д. Локк. – М., 1960. – Т. 1.
23. **Митина, Л. М.** Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №7. – С.28–38.
24. **Паскаль, Б.** Мысли / Б. Паскаль, Ф. де Ларошфуко. Максимумы. – М., 1974. – С. 109–186.
25. **Рубинштейн, С. Л.** Принцип творческой самодеятельности. / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–109.
26. **Ситаров, В. А.** Дидактика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров. – М., 2002.
27. **Сластенин, В. А., Каширин, В. П.** Психология и педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М., 2001.
28. **Слободчиков, В. И., Исаев, Е. С.** Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. С. Исаев. – М., 1995.
29. **Столин, В. В.** Самосознание личности / В. В. Столин. – М., 1983.
30. **Фихте, И. Г.** Назначение человека / И. Г. Фихте. – СПб., 1906.
31. **Фихте, И. Г.** О назначении ученого / И. Г. Фихте. – М., 1935.
32. **Франкл, В.** Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990.
33. **Фруммин, И. Д., Эльконин, Б. Д.** Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / И. Д. Фруммин, Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–31.
34. **Эльконин, Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М., 1978.

35. **Bandura A.** Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning / A. Bandura / R. Swarzer (Ed.) // Self-efficacy: Thought control of action. – Washington, 1992. – P. 335–394.

36. **Kant, I.** Gesammelte Schriften / I. Kant. – Berlin; Leipzig, Gruyter, 1923. – Bd.15.

РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 008+122/129

А. А. Чернобров

ВЛИЯЕТ ЛИ ЯЗЫК НА КУЛЬТУРУ? ВЛИЯЕТ ЛИ КУЛЬТУРА НА ЯЗЫК? (ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ И ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ЯЗЫКЕ)

Формирование нравственных и культурных ценностей средствами иностранного языка может осуществляться на нескольких уровнях:

1. Поверхностный: содержание учебных текстов, разговорных тем и т.п.
2. Аналитический: лингвострановедческий подход к изучаемому материалу.
3. Психологический: формирование определенного, свойственного другой культуре, отношения к языку, его изучению и пользованию им.

Самый прямой, лежащий на поверхности путь знакомства с культурными и нравственными ценностями другого народа – это изучение текстов соответствующего содержания и овладение разговорными навыками на базе этих текстов. Если раньше главной функцией таких текстов была идеологическая, то сейчас на первый план вышли культурно- коммуникативная, общеобразовательная функции. В новом глобальном информационном пространстве культурный изоляционизм уже невозможен. Перестав быть инструментом идеологии, иностранный язык должен оставаться проводником культуры, утверждать моральные ценности, устанавливать коммуникацию в многообразном, но взаимосвязанном мире.

Второй уровень проявления культурных и нравственных ценностей в языке – это лингвокультурологический или лингвострановедческий подход. Его основоположники в России – Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров (конец 60-х годов прошлого века). Еще раньше в США подобные методы обосновал Р. Ладо [11]. Общепринятое определение лингвострановедения (ЛС) – дисциплина, изучающая язык в тесной связи с культурой носителей языка. При кажущейся простоте и ясности этого определения оно довольно расплывчато из-за многозначности входящих в него терминов. Если определение языка как системы знаков со времен Ф. Соссюра стало почти общепринятым, то толкование слова «культура» представляет большие трудности. Для того, чтобы четко определить границы ЛС, необходимо подробнее остановиться на понятии «культура».

Большинство философов, социологов, этнографов, психологов дают самое широкое толкование этого слова, как, например, З. Фрейд: «Термин „культура“ обозначает всю сумму достижений и институций, отличающих нашу жизнь от жизни наших предков и животного мира и служащих двум целям: защите человека от природы и урегулированию отношений между людьми» [9, с.29]. Марксистские определения отличаются от приведенного выше

подчеркиванием ключевого значения деятельности: «Культура – это изменяющиеся нормы, приемы, процедуры деятельности, которые задают деятельность» [7, с.38].

Очевидно, что при таком широком толковании культуры ее взаимоотношения с языком трудно определить. По этому поводу К. Леви-Строс пишет: «Можно рассматривать язык как продукт культуры: употребляемый в обществе язык определяет общую культуру народа. Но с другой стороны язык являет собой один из ее элементов... Можно также рассматривать язык как условие культуры... С помощью языка индивид обретает культуру своей группы... язык представляет также условие культуры в той мере, в какой эта последняя обладает строением, подобно строению языка» [3, с.65]. В этом отрывке К. Леви-Строс по существу кратко обозначил круг главных лингвокультурологических проблем. Лингвисты попытались разграничить разные понимания этого слова. Так, Э. Сепир выделяет 3 основные «группы смыслов» данного термина:

- социально наследуемые черты человеческой жизни, материальной и духовной;
- условный идеал индивидуальной благовоспитанности;
- духовные элементы цивилизации в противоположность чисто материальным [5, с. 446-448].

Говоря о третьем смысле культуры, Э. Сепир отмечает, что «здесь мы вступаем на особенно зыбкую почву» и приходим к такому метафизическому понятию, как «национальный дух», «гений народа» (Geist) и т.д.

Слово «культура» представляет трудности также для литературных критиков и лексикографов. Английский критик и социолог Реймонд Уильямс выделяет 6 значений слова «культура» [12, p.22]. Столько же значений дает словарь А. С. Хорнби [10]. Словарь Уэбстера выделяет шесть основных и несколько второстепенных значений [Webster's, 1991]. Оставляя в стороне первоначальное значение этого слова («возделывание», «образованность», «воспитание»), мы попытаемся выделить три основных, на наш взгляд, понимания культуры:

Культура₁ есть все то, что создано человеком (cultura vs natura).

Культура₂ – совокупность стереотипов сознания, привитых человеку данным социумом.

Культура₃ – совокупность норм поведения, привитых человеку данным социумом.

Второе толкование трудно отделить от третьего, однако их не стоит смешивать. Между тем, что люди думают, и как они поступают, существует большая разница. Первое толкование понятия «культура» можно назвать материальным или онтологическим, второе – ментальным или психологическим, третье – бихевиористским или прагматическим. Все три аспекта – это «то, что отличает нашу жизнь от наших предков из животного мира», однако их различия весьма существенны.

Культура в материальном понимании выражается в языке культурно специфической лексикой, называемой реалиями и специфическими скрытыми компонентами значений слов.

Культура в психологическом понимании выражается в национально специфическом, дедуктивном вычленении понятий языка и субъективных специфических подтекстах (коннотациях).

Культура в бихевиористском понимании выражается в особых коммуникативных ситуациях, свойственных той или иной культуре.

Лучше всего специфическую «культурную» семантику и прагматику языка можно показать, сопоставив два или несколько языков.

Слово «прописка» в русском языке выражает специфически российскую (советскую и постсоветскую) культурную реалию, слово *sheriff* – американская национально-специфичная «культурная» реалия. Это примеры проявления материального аспекта культуры в языке.

Специфика материальной культуры может проявляться не только в явных, существенных, но и в подразумеваемых компонентах значения. Например, слова «почтовый ящик» и «*mail-box*» имеют одинаковый интенционал¹, т.е. существенные признаки – «ящик для складывания почтовых отправок». Неявные компоненты значений этих слов (цвет, размер, форма, расположение и т.д.) в каждом языке разные. Сравнение почтового ящика с большим тостером на четырех ножках понятно только тем, кто представляет себе внешний вид почтовых ящиков в США. Другой пример: в слове «такси» (*taxi*) компоненты внешней формы и цвета не входят в интенционал понятия, но актуализируются при межкультурной коммуникации (в США такси – желтого цвета, а в Англии – черного).

Культурные различия могут усиливаться в неродственных языках удаленных друг от друга народов, например, в Европе цвет траура – черный, в Китае – белый. Приметы и суеверия, связанные с животными, также неодинаковы в разных культурах. В России есть примета, что кукушку можно спросить, сколько лет осталось жить человеку. В Англии кукушка «говорит», сколько лет осталось девушке до замужества.

Это примеры выражения ментальных культурных стереотипов сознания в языке. Кроме этого, языки могут по-разному вычленять понятия внешнего мира, например, английское слово «*fortnight*» (две недели) не имеет соответствия в других языках, как и русское слово «сутки».

Приведем примеры «поведенческих языковых реалий». В речевой ситуации утешения собеседника реплика «*Don't let it show*» («Не показывай своего горя») крайне типична для американцев и нетипична для русских [1, с. 218-223]. Другой пример: в большинстве европейских культур приглашение на чашечку чая следует понимать буквально, но в некоторых культурах – это лишь ритуальная фраза, за которой должны последовать благодарность и вежливый отказ. В России такое приглашение предвещает долгое и обильное застолье. Эти примеры, скорее, касаются национальной психологии. Некоторые лингвисты настороженно относятся к междисциплинарным исследованиям, например, на стыке лингвистики с психологией, между тем в гуманитарной сфере оставаться в рамках одной отрасли науки невозможно.

Чтобы связать психологию с лингвистикой, необходимо применить еще одно важнейшее для современной науки о языке понятие интенции. Термин «интенция говорящего» берет начало в теории речевых актов Дж. Л. Остина, П. Грайса и Дж. Р. Серля. Акцент в этих теориях смещается с изучения значения на выяснение намерения говорящего. Приглашение в гости может иметь несколько интенций (намерений говорящего): 1) желание увидеть кого-

¹ Под интенционалом в логике и семантике понимают содержание понятия, необходимые и достаточные признаки, задающие то или иное понятие. Экстенционал – объем понятия, предметная область, описываемая данным понятием.

либо в гостях (прямая интенция); 2) желание соблюсти правила цивилизованного поведения; 3) желание продемонстрировать гостю свое благосостояние, положение в обществе и т.д. (непрямые интенции). Другой пример: фраза «Какое на тебе ужасное платье!» может заключать в себе разные намерения. Это или желание унижить, или желание помочь, совет сменить наряд.

Все приведенные примеры показывают, что поверхностного изучения культурно-специфичных текстов совершенно недостаточно. Также невозможно не учитывать особенности цивилизованного речевого общения, закрепляя навыки говорения на иностранном языке. Осваивая речевой этикет иностранного языка, учащиеся приобретают привычку к элементарной вежливости, однако следует признать, что пока воспитательный эффект здесь не очень большой.

Кроме культурологического аспекта иностранного языка, можно говорить и о подсознательном психологическом, развивающем воздействии языка на учащихся. О развивающей и воспитывающей функциях уроков иностранного языка написано очень много. Постоянно говорится о том, что иностранный язык формирует более широкий кругозор и влияет на мировоззрение учащихся. Многие десятилетия российские школьники учили наизусть слова о «великом, могучем, правдивом и свободном русском языке». Но, выучив эти слова, школьник не может осознанно согласиться с ними. Только в сравнении языков можно познать красоту и богатство своего собственного. Это понимал и Тургенев, который владел несколькими иностранными языками. Нынешние школьные учителя зачастую не знают ни одного. Только сравнивая различные культуры, можно воспитать истинный патриотизм.

Сравнительный подход к языкам на всех уровнях: грамматическом, лексическом, фонетическом – может воздействовать на личность учащегося на сознательном и подсознательном уровне. Приведем примеры.

Строгие правила пунктуации в русском языке считаются непреложными, отступление от них якобы может разрушить всю грамматическую систему языка. Все мы помним из школы фразу «Казнить нельзя, помиловать». Соблюдение этих норм считалось исключительно важным. В 1951 году брошюра «Правила русской орфографии и пунктуации» вышла под редакцией И. В. Сталина. Орфографии и пунктуации придавалось почти сакральное значение, эти правила были частью общего всепроникающего порядка. Между тем в английском языке правила пунктуации гораздо либеральнее. Например, выделение запятыми придаточных предложений не обязательно. Английская пунктуация показывает, как в языке можно обойтись минимумом правил без ущерба для коммуникации. Рассуждая по аналогии, можно сказать, что в воспитании и в государственном управлении можно обойтись минимумом запретов без ущерба для объекта воспитания или управления.

Английская орфография, напротив, очень традиционна: написание многих слов осталось неизменным с XVI или даже с XIV века, тогда как фонетический облик слов сильно изменился². Однако англичане отказываются проводить реформу, относясь к орфографии как к национальной традиции наряду с монархией и палатой лордов. Таким образом, сами правила ан-

² Выражаясь научным языком, принцип английской орфографии – исторический. Русская орфография основана на фонематическом принципе, то есть буква обозначает фонему, а не звук. В белорусском языке орфография фонетическая – «как слышим, так и пишем», например, «зямяля», «карова», «гэтак» (этот), «адзінацать».

лийской грамматики отражают единство традиционализма и либерализма, свойственного англоязычной культуре.

Влияние окружающего мира на школу гораздо сильнее, чем влияние школы на окружающий мир. Авторитаризм, либерализм или анархия в обучении языку — это проекция отношений в обществе и государстве. Учителя-филологи старшего поколения часто сетуют, что их ровесники были грамотнее, культурнее, чем нынешние дети и подростки. С этим можно согласиться, но я думаю, что причина этого не столько в том, что методика обучения была намного эффективнее, сколько в самой эпохе, иной действительности. Отношение к авторитетам, начиная от учителя и кончая верховной властью, дисциплина и строгое следование образцам и нормам — причины относительно более высокой грамотности старшего поколения в нашей стране. На мой взгляд, авторитаризм, догматизм в обучении языку должен быть отброшен. Если следовать политической терминологии, оптимальным мне представляется просвещенный умеренный либерализм.

Из сказанного вытекает более широкое и фундаментальное различие русского и английского языков: неодинаковое отношение к понятию нормы. В русском языке литературная норма более пуританская, чем в английском. Русский язык искусственно ограждали не только от диалектных слов и грубого жаргона, но часто и от безобидного просторечия. Например, слово «валенки» считалось разговорной формой, официальное название на утвержденных ценниках: «валенные сапоги». Возможно, этот жесткий пуризм и вызвал «реакцию противоречия» — сейчас «ненормативная лексика» заполнила книги, СМИ, электронную переписку. В западных странах «либерализация» нормы происходила постепенно и закончилась гораздо раньше, чем в России. Режиссер фильма «Унесенные ветром» (1939) боролся с цензурой (так называемой «комиссией Хейса») за право оставить в сценарии слово “damn” («проклятье»). Со временем удалось прийти к разумному компромиссу с ненормативной лексикой в кино³. Показательно, что вместо выражения “obscene language” (непристойная лексика) американцы чаще употребляют политкорректное “explicit language” (предельно ясный язык).

Другим примером культурно-языковых различий является отношение к иностранным словам. Со времен перестройки среди учителей и ученых-русистов идут разговоры о том, что английский язык необычайно загрязняет русскую речь, как письменную, так и устную, главная вина в этом возлагается на СМИ. Мне кажется, что, во-первых, вредное влияние иностранных слов сильно преувеличено, во-вторых, это закономерный процесс. Такие слова, как «брифинг», «лизинг», «прайс-лист», можно заменить на слова «пресс-конференция», «аренда», «шрейскурант», но они тоже иностранные, к тому же длиннее английских. Английский язык не сможет существенно повлиять на русский, тем более поглотить его. Во-первых, число носителей русского языка очень велико; во-вторых, большинство россиян не владеет английским или владеет очень плохо; в-третьих, эти языки слишком не похожи друг на друга.

В немецком языке можно найти немало интернациональных слов, имеющих синонимы с исконно немецкими корнями, например:

³ «Комиссия Хейса» была распущена в 1945 г., но «кодекс Хейса» был формально отменен только в 1966 г. Все кино и телефильмы в США получили индексы: G — без ограничений, PG, PG-13 — с разрешения родителей, R — только для взрослых и X — только в специализированных кинотеатрах и на видеокассетах. Подобные индексы есть в Швеции, Финляндии, Австралии, Англии, Испании, Аргентине.

Radio – Rundfunk;

Telefon – Fernsprecher;

Substantiv – Hauptwort – существительное и т.п.

В современном немецком языке телефон обозначается интернациональным словом, телевидение – немецкой калькой⁴ Fernsehen, «дальновидение», для радио используются два термина. Таким образом, баланс между «своим» и «чужим» в языке восстановился. Думается, что никакие искусственные или административные попытки очистить или улучшить язык не дадут результата. Язык сам отторгнет лишнее, избавится от лексического балласта.

Особый случай представляют научные тексты. Научный дискурс – это в некоторой степени искусственный язык. Обилие иностранных терминов в научных текстах иногда даже вынужденно, например, в таких отраслях как информатика, рыночная экономика или аналитическая философия. Эти три названные отрасли в свое время считались «буржуазными лженауками», и все термины пришлось заимствовать. Научный термин имеет несколько преимуществ по сравнению с нетерминологическими описательными выражениями:

- 1) большая краткость;
- 2) точность, однозначность;
- 3) преемственность.

Например, термин «интенционал», употребленный в данной статье, „короче“ выражения «содержание понятия»; к тому же сами слова «содержание» и «понятие» многозначны. Наконец, говоря об «интенционале», я отсылаю читателя к автору термина – австрийскому логика и философу Рудольфу Карнапу. Иногда термин можно заменить описательным выражением. Например, специальный лингвистический термин «имплицитные семы» можно заменить на «неявные компоненты значения». Руководители студентов-дипломников, аспирантов должны бороться как с ложным наукообразием языка, так и с двусмысленностью и приблизительностью обыденной речи. В этом состоит культура научного дискурса (еще одно значение многозначного слова «культура»).

Целью этой статьи было показать, что культурная ситуация влияет не только на сам язык, но и на отношение к нему, на его статус, функции и употребление.

Литература

1. **Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г.** Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд. – М.: Русский язык, 1991. – 260 с.
2. **Грайс, Г. П.** Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. XXVI. – С. 217-237.
3. **Леви-Строс, К.** Структурная антропология / К. Леви-Строс. – М.: Наука, 1983. – 536 с.
4. **Остин, Дж.** Слово как действие / Дж. Остин. // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. XVII.

⁴Калька – буквальный поморфемный перевод с одного языка на другой, например, русское слово «впечатление» – калька с французского “impression”.

5. **Сепир, Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 658 с.
6. **Серль, Дж. Р.** Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. XVII.
7. Современная философия: словарь и хрестоматия. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 511 с.
8. **Соссюр, Ф.** Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 670 с.
9. **Фрейд, З.** Неудовлетворённость культурой / З. Фрейд. – М.: Московский рабочий, 1990. – 176 с.
10. **Hornby, A. S.** Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. S. Hornby. – Oxford, 1980.
11. **Lado, R.** Language Across Cultures. With Preface by Ch. Fries / R. Lado. – N.Y., 1957.
12. **Williams, R.** Culture and Society 1780-1950 / R. Williams. – L.: Penguin books, 1963.

РАЗДЕЛ IV

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37. 041

Л. И. Холина, О. Н. Инкина

ОРГАНИЗАЦИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современных социокультурных условиях жизни общества центр тяжести в сфере производства перемещается с трудоемких на преимущественно наукоемкие процессы. Отчетливо проявляется тенденция к усилению зависимости квалификации кадров от их способности к самообразованию. Перед высшей школой ставится задача готовить специалиста широкого профиля, стремящегося целенаправленно, самостоятельно углублять, расширять свои знания через научно-практическую деятельность.

Однако в педагогической науке пути решения данной проблемы четко не обозначены, не наблюдается единства мнений в подходах к ее решению. Исследователи отмечают важность самообразовательной деятельности для развития личности студента, большинство из них указывают на необходимость формирования готовности к такой деятельности в процессе вузовского обучения. Многие полагают, что формирование готовности к самообразовательной деятельности происходит неизбежно в процессе самостоятельной работы студентов, поэтому не стоит особо на ней акцентировать внимание. С такой позицией трудно согласиться. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы и результаты нашего исследования, у студентов есть потребность в самообразовательной деятельности, но значительная часть выпускников образовательных учреждений испытывает затруднения в ее организации из-за отсутствия соответствующей подготовки или ее низкого уровня, недостаточного для эффективной практической реализации. Поэтому мы считаем, что формирование готовности к самообразовательной деятельности в стенах вуза нужно обозначить как специальную профессиональную задачу, стоящую перед педагогом.

На это указывают некоторые исследователи. В частности, Т. Я. Яковец отмечает недостаточную разработанность научно-педагогических основ формирования готовности студентов к самообразованию и видит решение проблемы в создании комплекса педагогических условий: реализация управленческого взаимодействия педагога и студентов, педагогическое стимулирование самообразования, направленность образовательных процессов на формирование общеучебных умений. Превалирующую роль исследователь отводит преподавателю [9].

Мы считаем более эффективным подход, при котором первостепенную роль играет студент. Педагог только оказывает необходимую помощь в удовлетворении возникающей потребности в самообразовании, которую студент может реализовать посредством самостоятельной работы. Роль преподава-

теля, конечно же, остается весомой, особенно в создании условий возникновения потребности в самообразовании.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие самообразовательной деятельности часто отождествляется с самостоятельной работой или самообразованием. В сложившейся ситуации нам необходимо обозначить свою позицию. Она состоит в том, что самообразовательная деятельность в обучении, самообразование, самостоятельная работа – это три разных понятия. Самостоятельная работа является формой реализации первых двух. Самообразовательная деятельность в обучении осуществляется в соответствии с учебными программами и ГОС. Самообразование человек строит на основе собственных программ, которые не регламентируются государственными документами. Если в процессе обучения самообразовательную деятельность специально не выделять, то трудно описать ее содержание и структуру, что усложняет управление ею со стороны преподавателя. Мы считаем, что самообразовательная деятельность студента является особой составляющей целостной учебной деятельности студента и процесс ее формирования нужно строить, исходя из такой теории обучения, в которой определено или которая позволяет определить место самообразовательной деятельности. Такие возможности содержит разработанная нами теория самоуправляемого обучения. Основные положения ее отражены в ряде публикаций [5, 6, 7, 8]. Отметим те из них, на которые мы опирались в данной работе: обучение – это процесс эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и обучающегося, основанный на их совместной деятельности по достижению государственных целей, поставленных перед системой образования. Учение – деятельность студента, опосредованная управляющими воздействиями педагога с целью овладения предметными знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, формами поведения, которые обеспечивают воспитание, обучение и развитие студента.

Исходные принципы теории:

- 1) обучающийся является главным участником процесса обучения, который выступает в ней как субъект, способный к самоуправлению;
- 2) процесс обучения как система строится на основе единой теории преподавания-учения;
- 3) системное описание процесса обучения зависит от принятой теории учения и ее структуры.

Функция педагога – управление обучением, функция студента – самоуправление учебной деятельностью, которое включает саморегуляцию и самокоррекцию. Развитие личности обучающегося рассматривается как поэтапное продвижение от деятельности под руководством педагога к самоуправляемому обучению, от него – к самообучению. Весь процесс обучения направлен на формирование способности к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. Это тот желаемый результат, с которым обучающийся должен выходить из системы.

Решение проблемы формирования самообразовательной деятельности в процессе обучения привело нас к необходимости выделить в структуре самоуправляемой учебной деятельности две составляющие по признаку полноты самостоятельных действий студента; ввести следующее определение: самообразовательная деятельность – это такая составляющая учебной дея-

тельности, в которой студент, оставаясь объектом управления педагога, действует как субъект, реализующий полностью самостоятельную учебную деятельность при выполнении разных видов самостоятельной работы.

Такое понимание самообразовательной деятельности предполагает:

1) естественное ее вхождение в структуру профессиональной подготовки студентов;

2) ее непрерывное формирование от первого курса вуза до последнего;

3) развитие самообразовательной деятельности на основе овладения студентом разными и все усложняющимися видами самостоятельной работы.

В соответствии с принятым определением и динамической составляющей модели учения, описанной в теории самоуправляемого обучения, мы представили структуру самообразовательной деятельности студента следующим образом (рис.):

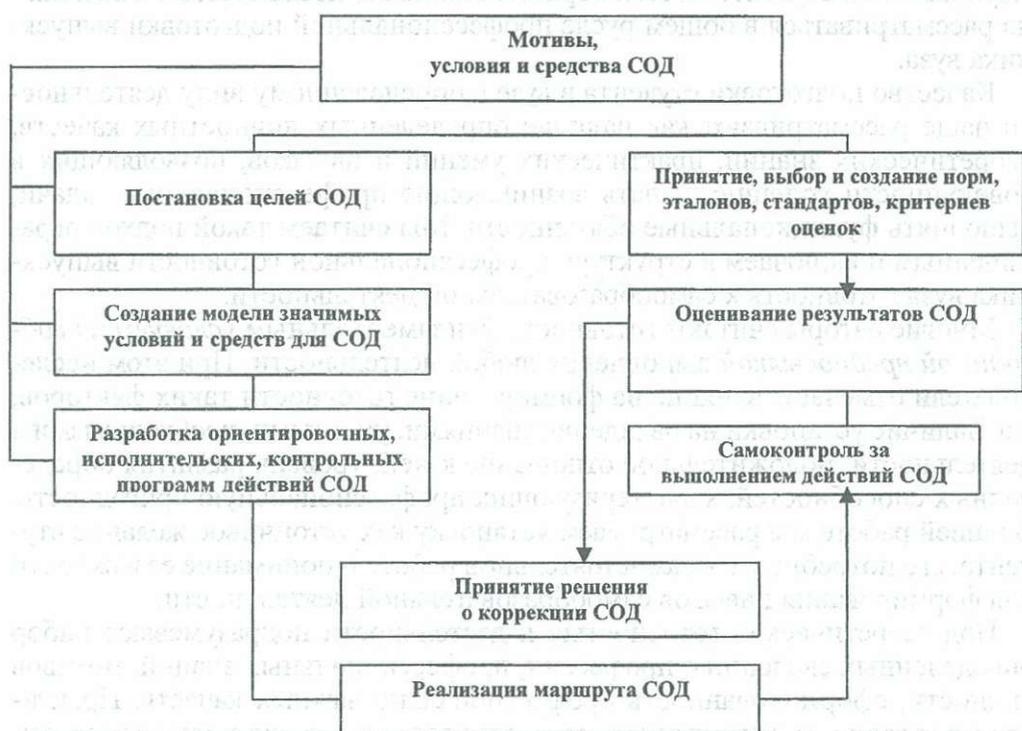


Рис. Структура самообразовательной деятельности студента в процессе самоуправляемого обучения

Самообразовательная деятельность студента включает в себя следующее:

1. На основе потребности в самообразовательной деятельности, требований к качеству подготовки специалистов, системы мотивов студент ставит цели самообразовательной деятельности.

2. С учетом имеющихся объективных и субъективных условий, средств обучения он создает модель значимых условий самообразовательной деятельности.

3. Разрабатывает программы ориентировочных, исполнительских, контрольных действий по достижению намеченных целей; определяет страте-

гические и тактические задачи, последовательность их решения, способы контроля, оценивания результатов.

4. Осуществляет разработанную программу и решает конкретные задачи: оценивает время выполнения действий, наличие источников информации, области применения средств, владение необходимыми знаниями, умениями, нужными способами действий, ориентации в сложившейся ситуации и видения ситуации в целом и свои возможности.

5. Процесс завершается на блоке оценивания, если получен нужный результат, в противном случае студент осуществляет коррекцию самообразовательной деятельности, в ходе которой может уточнить цели, выбрать другие способы действий, критерии оценивания, степень пригодности выбранных средств, свои возможности и пр.

Профессиональная задача педагога состоит в создании условий для самоуправления студентами самообразовательной деятельностью. Она должна рассматриваться в общем русле профессиональной подготовки выпускника вуза.

Качество подготовки студента в вузе к определенному виду деятельности чаще рассматривают как наличие определенных личностных качеств, теоретических знаний, практических умений и навыков, позволяющих в совокупности успешно решать возникающие профессиональные задачи, выполнять функциональные обязанности. Мы считаем такой подход ограниченным и включаем в структуру профессиональной готовности выпускника вуза готовность к самообразовательной деятельности.

Многие авторы считают готовность фундаментальным *условием и необходимой предпосылкой* выполнения любой деятельности. При этом исследователи отмечают влияние на формирование готовности таких факторов, как наличие установки на овладение знаниями, умениями, необходимыми в деятельности, положительное отношение к ней, уровень развития определенных способностей, характеризующих профессиональную пригодность. В нашей работе мы рассматриваем установку как устойчивое желание студента, его потребность в самостоятельной работе и понимание ее важности для формирования навыков самообразовательной деятельности.

Под теоретической готовностью к деятельности подразумевают набор определенных сведений о профессии, профессиональных знаний, мотивов личности, сформированность профессионально важных качеств. Практическая готовность многими авторами изучается в совокупности с теоретической. При этом отмечается, что для возникновения практической готовности необходимы определенная сумма знаний, умений и навыков самостоятельной работы, поиск информации и удовлетворение от возникшего интереса.

Мы разделяем точку зрения авторов о том, что теоретическая и практическая готовность к деятельности взаимообусловлены, и их деление носит условный характер. Однако следует отметить, что именно вопросам формирования теоретической готовности к самообразовательной деятельности уделяется недостаточное внимание. Мы считаем, что сформировать на высоком уровне в стенах вуза возможно именно теоретическую готовность к самообразовательной деятельности, которая в дальнейшем послужит фундаментом для практической готовности.

Качество самообучения будет определяться качеством овладения студентом общеинтеллектуальными и трудовыми умениями самообразовательной деятельности. К ним мы относим гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские умения, выделенные Н. В. Кузьминой.

Обобщая теоретические подходы к проблеме готовности к деятельности, необходимо отметить следующее:

1. Большинство исследователей готовность рассматривается как состояние личности, при обеспечении специальных условий готовность как состояние переходит в готовность-качество.

2. Не существует общепринятого описания структуры готовности к самообразовательной деятельности.

3. Основную роль в формировании готовности в вузе отводят успешности учебной деятельности и удовлетворенности выбором профессии, которую можно развить в процессе обучения.

4. Отмечается, что для возникновения практической готовности необходима определенная сумма знаний, умений и навыков самостоятельной работы, поиска информации и удовлетворения возникшего интереса.

Опираясь на концептуальные подходы к феномену готовности, разработанные М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [1], Н. Э. Касаткиной [2] и др., будем понимать под готовностью к самообразовательной деятельности мобилизационное потенциальное состояние студента, предшествующее выполнению этой деятельности, основанное на положительном отношении к деятельности и осознании своих способностей к ней, определенном уровне знаний как базы, на которой в процессе выполнения самостоятельной работы будут развиваться умения самообразовательной деятельности.

В структуру готовности к самообразовательной деятельности мы включаем три компонента: мотивационный, информационный и деятельностный.

Формирование мотивационной готовности начинается с осознания студентом соответствия уровня его подготовки специальности, обозначенной в ГОС ВПО. Задачей педагога является помощь в выявлении этих пробелов и планировании маршрута их устранения посредством самостоятельной работы (информационная готовность), в ходе которой студент будет приобретать знания о самообразовательной деятельности, формировать умения этой деятельности (деятельностная готовность). При таком подходе для студента становится целью самосовершенствование качества ЗУН посредством самообразовательной деятельности в процессе самостоятельной работы.

Под сформированностью системной картины получаемой специальности мы понимаем такую совокупность знаний и умений, которая характеризует наличие в сознании студента структурно-логических связей, адекватных связям между знаниями и умениями в предстоящей профессиональной деятельности. Она характеризуется следующими элементами:

– владение системой знаний по получаемой специальности и знание о способах ее переноса в конкретную профессионально-учебную задачу (знание методов самостоятельной работы, способствующих развитию умений самообразовательной деятельности). К системе знаний мы относим знание прав, обязанностей и возможностей специалиста; представления о функциях того или иного знания в профессиональной деятельности, видение воз-

возможностей его применения, соотнесения со способами деятельности, осознания значимости элементов знаний в профессиональной деятельности; знание путей и способов самостоятельного приобретения знаний;

– знание структуры предстоящей профессиональной деятельности и владение системой умений и навыков по получаемой специальности, которая реализуется в системном видении решения профессиональных задач, под которым мы понимаем способность комплексного применения знаний и умений при решении учебно-профессиональных задач.

В соответствии с предложенной структурой готовности нами выделены критерии и соответствующие им показатели для оценки уровня готовности (табл. 1).

Каким же образом обеспечить развитие самообразовательной деятельности студентов в вузе, ведущее к ее перерастанию в самообразование?

Большинство исследователей отмечают главенствующую роль самостоятельной работы в формировании готовности как к профессиональной, так и к самообразовательной деятельности. Однако в исследованиях, подвергнутых анализу, четко выраженной связи самостоятельной работы с формированием готовности к самообразовательной деятельности нами не выявлено.

Обозначенную проблему сложно решить посредством простого увеличения количества часов, отводимых на самостоятельную работу. Необходим системный подход к процессу ее планирования и организации. Разработка модели процесса формирования самообразовательной деятельности студентов является теоретическим основанием для решения обозначенной проблемы.

Рассмотрим недостатки существующих подходов к организации самостоятельной работы как ведущего метода формирования самообразовательной деятельности и возможные пути их устранения. В настоящее время предметная подготовка в вузе ограничивается требованием к преподавателю: передать определенный запас знаний студенту, провести ряд организационных форм обучения и контроля (лекции, практические, лабораторные занятия, коллоквиумы, экзамены и др.). Однако в век глобальной информатизации этого явно недостаточно.

Практическая профессиональная деятельность преподавателя в основном замкнута на внутрикафедральные взаимодействия. Вследствие этого деятельность студента по овладению специальностью часто идет не в системе, а посредством изучения отдельных предметов. Взаимосвязи не наблюдается зачастую и в пределах одной кафедры.

Разобщенность усилий преподавателей разных кафедр, отсутствие условий профессиональной направленности обучения или ее узкопредметная ограниченность несет в себе постоянно накапливающийся у студента базис «пробелов в знаниях», с которым он не в состоянии справиться самостоятельно и из-за которого снижается качество обучения.

Не наблюдается системности и в организации самостоятельной работы студентов. Она не имеет четко обозначенных целей с позиций повышения качества подготовки и не ориентирована на самообразовательную деятельность.

К недостаткам обучения следует отнести направленность на среднего студента, ориентацию преимущественно на фронтальные формы работы, меж-

Таблица 1

Компоненты, критерии и показатели готовности студентов к самообразовательной деятельности

Компоненты	Частные критерии	Показатели
МОТИВАЦИОННЫЙ	Положительное отношение к самообразовательной деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание важности самообразовательной деятельности для последующего профессионального становления 2. Наличие интереса к самостоятельной работе 3. Желание решать поставленные учебные проблемы самостоятельно 4. Стремление овладеть основными умениями.
ИНФОРМАЦИОННЫЙ	Сформированность системной картины получаемой специальности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знание фундаментальных теорий и положений, связей между ними. 2. Знание основных путей поиска информации, функциональных возможностей различных источников ее сосредоточения. 3. Знания о специализированных профессиональных умениях. 4. Осведомленность о требованиях соответствия предстоящей деятельности. 5. Знания о сущности, формах и методах самостоятельной работы, способствующих развитию умений и способов СОД.
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ	Сформированность системного видения решения профессиональных задач	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умения самостоятельно формулировать проблему на основе приобретенной информации или увидеть проблему в обычной ситуации. 2. Умения выдвигать гипотезу, найти или изобрести способ ее проверки, не применяя ранее известные методы. 3. Умения собрать данные, проанализировать их, предложить методику их обработки, а также комбинировать новые методы из элементов известных методов и приемов. 4. Умения формулировать выводы и видеть возможности практического применения полученных результатов, свою роль при коллективном решении проблемы. 5. Умение оценивать результаты своей работы и обоснованно доказывать их правильность.

дисциплинарную разобщенность, слабый учет особенностей личности студента, его мотивации, потребностей.

Названные недостатки мы попытались устранить при моделировании процесса формирования самообразовательной деятельности студентов, исходя из принципов, позволяющих четко разграничить функции управления и самоуправления в процессе обучения, ориентируясь на цели и задачи, обозначенные в ГОС ВПО. Они предусматривают следующее:

1. Совершенствование самообразовательной деятельности должно быть направлено на усиление реализации основных требований современного общества (горизонтальная и вертикальная мобильность специалиста) и высшей школы (фундаментализация и профессионализация подготовки выпускников).

2. Процесс формирования самообразовательной деятельности студентов вуза предусматривает:

- выделение преподавателем конкретных диагностируемых требований к студенту в процессе освоения содержания дисциплины;
- реализацию межпредметных связей, системного и модульного подходов при передаче содержания дисциплины;
- ориентацию при проектировании содержания самостоятельной работы по дисциплине на деятельностный подход и формирование умений самообразовательной деятельности.

3. Моделирование осуществляется на основе теории самоуправяемого обучения, в которой студент является субъектом учения, а самообразовательная деятельность рассматривается как подсистема учебной деятельности.

4. Самостоятельная работа студентов, ее виды, содержание и методы, должны быть подчинены единству целей на весь период обучения в вузе, направленных на формирование самообразовательной деятельности и удовлетворение требований к качеству подготовки специалистов.

5. Модель формирования самообразовательной деятельности студентов должна охватывать все ступени обучения в вузе и предусматривать использование современных средств и методов обучения, новых информационных технологий.

Для совершенствования системы организации самообразовательной деятельности студентов необходимо учитывать следующие условия, объективно существующие в образовательной среде вуза:

- 1) требования современного общества к подготовленности специалиста, отраженные в ГОС ВПО;
- 2) потребности студентов в овладении определенным видом профессиональной деятельности;
- 3) требования профессиональной деятельности, предъявляемые к уровню готовности студентов к самообразовательной деятельности.

В процессе моделирования нами проанализированы существующие недостатки в организации самообразовательной деятельности, рассмотрены возможные пути их устранения, исследованы мотивы самостоятельной работы студентов, определено отношение студентов к видам контроля и оценивания и другие вопросы. Все это позволило выделить пять этапов в структуре модели формирования самообразовательной деятельности: мотиваци-

онно-ориентировочный, диагностический, обучающе-корректирующий, творческий, исследовательский. Для каждого этапа были определены цели, формы предоставления информации, средства реализации, возможный результат, предполагаемое решение о последующих действиях.

Проблема состояла в выборе адекватных технологий обучения. На основе их сравнительного анализа нами была выбрана модульно-рейтинговая технология обучения (МРТО). Эта дидактическая система представляет собой совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателей и студентов, организованная в особые единицы процесса обучения с целью максимального овладения программным материалом и повышения качества подготовки специалистов. Технология имеет ряд достоинств, в частности, позволяет повысить мотивацию учебной деятельности, увеличить долю самостоятельной работы студента. МРТО содержит большие возможности для учета индивидуальных возможностей и потребностей обучаемого, что необходимо при формировании самообразовательной деятельности.

Однако внедрение МРТО в процесс обучения часто затрудняется многообразием подходов к определению центральных понятий модуля и блока. Дискуссии идут по поводу широты данных понятий и их соотношения.

Нам наиболее близки работы, в которых модуль рассматривается как часть блока, что предполагает выделение фиксированного набора блоков относительно конкретной специализации.

Мы приняли определение модуля, данное Н. Б. Лаврентьевой. Это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей [4]. В нашем исследовании учебная дисциплина разбивается на модули. В блок входит несколько модулей различных учебных дисциплин, объединенных общей учебно-профессиональной проблемой. Дальнейшая интеграция блоков требует введения более широкого понятия, содержание и структурное описание которого отражалось бы в модели подготовки специалиста. Поэтому мы вводим понятие цикла и рассматриваем его в содержательном и деятельностном аспектах. В первом случае цикл – это законченная совокупность компонентов подготовки специалистов определенного вида профессиональной деятельности, включающая блоки соответствующих ей дисциплин. Таким образом, модули входят в блоки, блоки – в циклы. В основе разделения на модули лежат внутрипредметные связи, блоки создаются на базе межпредметных, а циклы – на связях со специальностью.

Ориентируясь на ГОС ВПО, мы выделяем следующие циклы: 1-й – гуманитарные, социально-экономические дисциплины; 2-й – математические, естественнонаучные; 3-й – общепрофессиональные; 4-й – специальные дисциплины. Содержание каждого цикла соответствует модели подготовки специалиста. Можно их назвать «профессиональными циклами», так как они профессионально ориентированы. Интегрированный результат обучения по циклам – макрорезультат подготовки студентов.

Задачей педагога является создание условий, при которых студент мог бы обратиться к нужному в данный период профессиональному циклу и скорректировать результаты обучения. Для этого студент должен знать, на

какие виды предстоящей профессиональной деятельности направлены те или иные циклы. Перед нами стояла задача классификации видов деятельности, изучения их связей с циклами учебных дисциплин и самообразовательной деятельностью (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь видов профессиональной деятельности, циклов учебных дисциплин и СОД

Вид деятельности	Функции	Доминирующий цикл	Доминирующие общеинтеллектуальные и трудовые умения СОД
Обеспечение процесса производства (подготовка производства)	Исследовательская Проектно-конструкторская	2-й 3-й	Гностические, проектировочные, конструктивные
Управление производством	Диспетчерская Экономическая Руководящая	4-й 1-й	Коммуникативные, организаторские
Участие в производстве	Техническая Сервисная Эксплуатационная	3-й 4-й	Конструктивные, организаторские

Отметим необходимость построения самоуправляемого обучения по принципу цикличности, в основу которого положена потребность студента в формировании специализированных умений, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности. Ее вид избирается студентом. Здесь возможны варианты: выбор остается неизменным на протяжении всего периода обучения в вузе; может измениться в какой-либо момент; у студента появляется потребность вернуться к прежнему выбору или желание получить представление о другом виде деятельности. Поэтому мы дополнили принципы МРТО принципом цикличности, в котором реализуется деятельностный аспект понятия «цикл». Данный принцип заключается в целесообразном выделении и обосновании циклов самообразовательной деятельности, основанных на межпредметном синтезе и ведущем виде профессиональной деятельности. Правила его реализации отражают индивидуализацию обучения, обеспечивающую студенту возможность: 1) самостоятельно продвигаться по выбранному маршруту и корректировать результаты с целью освоения определенного вида профессиональной деятельности на новом уровне самостоятельности; 2) возвращаться к ранее изученному с целью совершенствования ЗУН и качественного преобразования готовности к самообразовательной деятельности.

Для организации систематического контроля в МРТО используется рейтинговая система учета достижений обучающихся. Она включает типы рейтингов, описанные Р. Я. Касимовым [3], и новый тип – саморейтинг, введенный нами. Его осуществляет студент в процессе самоконтроля по разработанным педагогом бланкам рейтинговой оценки выполнения самостоятельной работы. Описанная система мотивирует регулярную, планомерную работу студентов и является инструментом установления обратной связи в отношениях студент – преподаватель.

В качестве средства поддержки самообразовательной деятельности студента и снижения нагрузки на преподавателя в МРТО используются информационные технологии. Их общей основой является электронная обучающая система (ЭОС) с программным комплексом «ОбВУЗ». Он содер-

жит ряд подсистем разного назначения. В целом программный комплекс поддержки учебного процесса ориентирован на такую форму организации взаимодействия субъектов обучения, при которой они могут решать большинство своих проблем без привлечения программистов. Это положение является основным принципом формирования программного комплекса «ОбВУЗ».

Конкретизация главного принципа осуществляется с соблюдением следующих требований:

1. Программное обеспечение должно быть ориентировано, главным образом, на конечных Пользователей (педагог и студент). Только в этом случае можно, с одной стороны, компьютеризировать большинство учебных дисциплин независимо от уровня компьютерной грамотности преподавателей, а с другой – снять психологический барьер студентов, связанный с использованием компьютеров.

2. В тех случаях, когда студент вынужден работать со сложными программными продуктами, комплекс «ОбВУЗ» должен предоставить студенту набор инструкций по отдельным видам учебных работ. Они должны быть краткими и содержать возможность самоконтроля Пользователя и ответы правильности выполнения отдельных пунктов.

3. Программное обеспечение должно позволять преподавателям с привлечением студентов готовить иллюстративный материал к лекциям и практическим занятиям как на уровне демонстрации на дисплее, так и в виде раздаточного материала на твердых носителях (бумага, пленка).

4. Необходимо обеспечить возможность студентам использовать компьютеры в процессе самостоятельной подготовки как в форме самоуправления, так и в форме самоконтроля.

5. Программное обеспечение должно разгружать преподавателя от рутинной работы, в частности, обеспечивать автоматическое архивирование результатов конкретных сеансов работы обучающихся, зачетов, экзаменов, а также представлять сведения преподавателю о процессе самообучения по учебной группе в целом или для конкретного студента.

Указанные требования реализуются в следующих подсистемах комплекса «ОбВУЗ»:

- подсистема организации самообразовательной деятельности студентов, обеспечивающая планирование и организацию выполнения различных форм самостоятельной работы;

- совокупность программ комплекса Microsoft Office, которая направлена на реализацию требований 1 и 3. Назначение этой подсистемы заключается в обеспечении такой организации работ, при которой студент может по заданию преподавателя выполнять отдельные виды работ по инструкции без предварительного освоения всех возможностей Microsoft Office;

- комплекс «Помощник пользователя», обеспечивающий реализацию 2-го требования. Он выступает средством организации оперативной помощи как студентам, так и преподавателям, разгружая их память от запоминания рутинных операций по выполнению отдельных видов работ на компьютере;

- комплекс «Контроль знаний студентов», ориентированный на конкретизацию требований 4 и 5. Согласование использования его с остальными

подсистемами заключается в автоматизированной связи (текстовые файлы, файлы баз данных, ручной ввод) по архивизации результатов выполнения работ в рамках других подсистем "ОБВУЗ".

Применение ЭОС в процессе самостоятельной работы студентов с обязательным самоконтролем и самооценкой позволяет повысить мотивацию к самообразовательной деятельности. В ходе устранения «пробелов» знаний с помощью обучающей экспертной системы и ее использовании при выполнении самостоятельной работы у студента формируются умения самообразовательной деятельности. Знание критериев оценки работы до начала ее выполнения дает студенту возможность планировать эту деятельность с ориентацией на желаемый результат. Обязательная предварительная самооценка результата самостоятельной работы снижает число возвращенных на доработку, выполненных студентами курсовых и дипломных проектов, повышает качество и эффективность самостоятельной работы студентов. Введение обязательной самооценки полезно и для преподавателя. Перед началом оценивания преподаватель может посмотреть результаты самооценивания студентов в базе данных экспертной системы и подготовить обоснованный ответ по поводу поставленной оценки, что ведет к увеличению объективности контроля и снижению недовольства студентов необъективными оценками.

Таким образом, в основе разработанной модели формирования самообразовательной деятельности студентов с использованием информационных технологий находится циклично-модульное представление изучаемых дисциплин, а также теория самоуправляемого обучения. Критерием успешности процесса формирования самообразовательной деятельности студентов вуза, направленного на повышение качества их подготовки, мы обозначили готовность к самообразовательной деятельности.

Литература

1. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М.: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
2. Касаткина, Н. Э., Ложникова, Н. А. Педагогические проблемы университетского педагогического образования / Н. Э. Касаткина, Н. А. Ложникова // Проблемы многоуровневой подготовки в вузе: межвузовский сборник научных трудов. – Кемерово: Изд-во КемГУ, 1994. – С. 3 – 20.
3. Касимов, Р. Я., Зинченко, В. Я., Грандберг, И. И. Рейтинг в вузе: закономерное и случайное / Р. Я. Касимов, В. Я. Зинченко, И. И. Грандберг // Высшее образование в России. – 1994. - №3. – С. 83 – 92.
4. Лаврентьев, Г. В., Лаврентьева, Н. Б. Слагаемые технологии модульного обучения / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1998. – 156 с.
5. Управление учебной деятельностью студентов с учетом сформированности процессов саморегуляции. – Новосибирск, 1985. – 39 с.
6. Учебная деятельность и ее структура. – Новосибирск, 1983. – 29 с.
7. Холина, Л. И. Проблемы создания многопараметрических диагностических обучающих программ: автореф. дис. ... д-ра.пед.наук. / Л. И. Холина. – СПб, 1991. – 32 с.

8. **Холина, Л. И.** Студент в структуре процесса обучения: монография / Л. И. Холина; Новосибирский инженерно-строительный институт. – Новосибирск, 1989. – 113 с. Деп. в НИИВШ 05.12.1989, № 1281 – 89.

9. **Яковец, Т. Я.** Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Я. Яковец. – Курган, 1999. – 23 с.

УДК 378+004

А. А. Темербекова

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

В федеральных программах “Электронная Россия” и “О развитии единой образовательной информационной среды на 2001–2005 гг.” определены приоритетные направления развития российского общества: повышение уровня подготовки и переподготовки кадров; расширение доступа к телекоммуникационным сетям, электронным библиотекам, базам данных и т.д.; формирование телекоммуникационной инфраструктуры для создания единой образовательной среды России. Под влиянием процесса информатизации в настоящее время складывается новая общественная структура – информационное общество, характеризующееся высоким уровнем информационных технологий, радикальными изменениями социальных структур, следствием которых является расширение сферы информационной деятельности.

Применение современных информационных систем в сфере образования обеспечивает принципиально новый уровень получения и обобщения знаний, их распространения и использования, в связи с чем сегодня становится актуальным термин “Е-образование”, которое позволяет реализовать каждому человеку в онлайн-режиме свободный доступ к сайтам с образовательными и обучающими материалами.

Одним из средств решения проблем, связанных с созданием новых информационных средств в образовании и их применении, является новая на сегодня область знаний – „эргономика“, основная задача которой заключается в улучшении форм представления информации с целью сделать доставленную информацию более понятной и эффективной. Основное правило эргономики формулируется следующим образом: чтобы улучшить понимание учебной информации, необходимо изменить форму представления знаний таким образом, чтобы выразить заданное содержание учебного материала с помощью оптимального сочетания словесного текста, формул и чертежей. Эргономизация направлена на повышение производительности умственного труда обучающихся, она делает информацию наглядной, доходчивой и качественной, минимизируя ее объемы, не теряя содержательной части. Компьютерные технологии делают обучение более содержательным, зрелищным, позволяют автоматизировать процесс контроля и повысить глубину усвоения материала, придают процессу обучения характер исследования.

Критериями качественного состояния преподавательского корпуса вуза считаются: высокий уровень профессионализма в специализированной предметной области знаний, педагогическая компетентность, компьютерная грамотность, способность к инновационным образовательным процессам, методическая подготовка по учебной дисциплине. Процессы кардинальных преобразований в области образования требуют от преподавателя вуза переориентации его деятельности на новые педагогические ценности, адекватные характеру научного творчества в новых условиях информатизации и компьютеризации общества.

Переход к системе открытого образования требует изменения технологии обучения студентов в вузе. Создание электронных учебников и учебно-методических материалов электронного характера обеспечивает свободный доступ к ним студентов, знание которых по предметной дисциплине приобретает комплексный, системный характер. Изучение электронных учебных материалов предполагает последующую их проработку со студентами в диалоговом режиме и подведение итогов, что активизирует такие формы и методы обучения, как проблемные семинары, тематические обсуждения, интегрированные лекции, систематизирующие и обобщающие занятия и др. Причем, при использовании новых информационных технологий в учебном процессе отпадает необходимость конспектирования материалов лекций, как это принято в традиционной форме.

Несмотря на то, что в последнее время крупные фирмы вкладывают средства в программы, предусматривающие обучение преподавателей методике применения информационно-коммуникационных технологий в образовании, все же существует ряд причин методического, психологического характера, препятствующих внедрению информационных и компьютерных технологий в учебный процесс вуза. Одной из таких причин является недостаточная компетентность преподавателя вуза в области использования и внедрения в учебный процесс информационных технологий, в связи с чем возникает необходимость совершенствовать методику обучения компьютерным технологиям преподавателей вуза, позволяющую в дальнейшем создавать программные продукты и эффективно их использовать.

Доступ к Интернет в высших учебных заведениях делает не только возможным, но и необходимым использовать его в учебном процессе вуза, создание образовательных ресурсов, аккумулирующих знания интегрированного характера, т.е. по направлениям. Например, преподавание информационных технологий в циклах гуманитарных, естественнонаучных и общественных дисциплин различаются незначительно и их можно использовать при обучении по разным специальностям.

В учебном процессе вуза перед студентами ставятся задачи овладения информационной культурой, позволяющей ориентироваться в потоке разнообразной информации: документографической, библиографической и др., а это, в свою очередь, требует специальной целенаправленной подготовки преподавателя вуза к выполнению профессиональных функций в условиях современных информационных и коммуникационных технологий.

Преподаватель вуза как субъект педагогического процесса является главным действующим лицом любых изменений в системе образования, опосредованно (через систему профессиональной подготовки студентов к буду-

щей профессиональной деятельности, через систему повышения квалификации и др.), оказывая влияние на образовательную среду общества.

Владение необходимой суммой профессиональных знаний, умений и навыков, определяющих сформированность педагогической деятельности, педагогического общения и личности преподавателя вуза как носителя определенных ценностей, есть профессионально-педагогическая компетентность. Она связана, прежде всего, с высоким уровнем самореализации индивидуальных особенностей личности преподавателя вуза, способностью к индивидуальному стилю деятельности, результатом которого является создание новых образовательных продуктов (методов, средств и др.), отличающихся новизной, оригинальностью, уникальностью.

Данная профессиональная характеристика преподавателя вуза предопределяет необходимость его творческого поиска в аспекте применения в профессиональной деятельности новых, более эффективных способов организации учебного процесса в высшей школе, который в условиях информационных технологий должен быть рассчитан на всемерное развитие самостоятельности студентов, их активное вовлечение в учебный процесс в качестве полноправных субъектов. В связи с этим в системе повышения квалификации преподавателя вуза целесообразно рассмотреть не только внешние изменения, обусловленные развитием информационно-образовательной среды в обществе, но и внутренние, сопровождающиеся личным осознанием необходимости непрерывного процесса самообразовательной и профессиональной деятельности педагога вуза. Применение информационных технологий в образовательной деятельности преподавателя вуза обусловлено тем, что педагоги имеют достаточно богатый жизненный и профессиональный опыт, имеют свою систему обучения, методический арсенал по преподаваемой дисциплине, могут четко формулировать учебные цели и задачи.

Многогранный характер деятельности любого высшего учебного заведения проявляется в следующем: в подготовке кадров по специальностям, связанным с информационными технологиями, например, "Прикладная информатика в экономике"; обеспечении пользовательского уровня компьютерной подготовки студентов всех специальностей; организации обучения преподавателей, сотрудников, аспирантов компьютерным технологиям обработки информации; обучении учителей школ в рамках Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки на краткосрочных тематических семинарах; организации компьютерного обучения специалистов предприятий, учреждений и организаций при университете; разработке и внедрении новых информационных технологий в учебный процесс вуза и научно-исследовательскую работу; привлечении студентов старших курсов и выпускников на производственную практику и на работу в различные подразделения университета и др.

Актуальными проблемами использования информационных технологий в учебном процессе вуза являются, с нашей точки зрения, недостаточное количество соответствующих педагогических программных средств и методик их применения в образовательном процессе, а также отсутствие подготовленных кадров. С целью ликвидации такого негатива в системе подготовки педагогических кадров к новым условиям Горно-Алтайский госуни-

верситет организует и проводит курсы повышения квалификации для преподавателей, которые в дальнейшем должны будут научить будущих, а также практикующихся учителей школ республики ведению определенного школьного предмета на новом информационно-организационном уровне через систему подготовки и переподготовки специалиста. Преподаватели-методисты вуза по окончании таких курсов разрабатывают методические рекомендации по обучению школьников предмету, где будут представлены на новом научно-методическом уровне дидактические материалы, разработки уроков, научно-методические разработки, наглядно-дидактические средства. Разработанные преподавателями материалы представляют собой практико-ориентированный наглядный учебно-тематический комплекс, выполнение которого студентами вуза позволит повысить профессиональную подготовку специалиста.

Реализация указанных выше направлений может осуществляться следующими путями: разработка и использование в учебном процессе образовательных учебно-методических материалов (электронных учебников и учебных пособий, электронных методических материалов и др.); разработка контролирующих электронных материалов; использование информационных технологий в образовании (мультимедиа и др.) и др.

Работа организуется в рамках подструктуры университета – Центра дополнительного образования и профессиональной переподготовки – и направлена на совершенствование профессиональной компетентности преподавателей университета, их способности и готовности работать в условиях вариативной системы образования. Проведение таких курсов направлено на реализацию нескольких целей: повышение компетенции профессорско-преподавательского состава вузов в области максимально эффективного использования новых информационных технологий; создание и развитие универсальной образовательной сферы, стимулирование становления новой культуры педагогического мышления; формирование у преподавателя вуза практических навыков учебно-методической, научно-исследовательской работы в области информационных технологий; повышение эффективности образовательного процесса.

Программа курса дает возможность получить практические знания, умения и навыки в освоении наиболее перспективных технологий, построить собственные обучающие модульные программы по специальным предметным дисциплинам и т.д. В программе рассматриваются вопросы не только практического использования новых информационных технологий в образовании, но и методы, формы и приемы, позволяющие на новом профессионально-качественном уровне отрабатывать все виды учебной деятельности в вузе.

В основе разработки учебной программы для слушателей курсов повышения квалификации преподавателей вуза два аспекта:

- общекультурные умения в области информационных технологий, представляющие собой общую информационную (пользовательскую) культуру преподавателя, иначе ее можно назвать информационной компетентностью;
- профессионально-предметные умения в области информационных технологий, представляющие собой профессиональный уровень использования информационных технологий в предметной области знания и профессионально сопровождающие деятельность специалиста.

Курсы повышения квалификации преподавателей вуза, объемом в 72 часа, ориентируются на решение следующих задач:

1. Раскрытие потенциала информационных технологий для решения познавательных проблем и жизненных задач с целью обеспечения уровня методологической компетентности преподавателя; формирование у слушателей представлений о существующих и перспективных информационных технологиях, используемых в образовании.

2. Ознакомление со спецификой и опытом разработки учебно-методических комплексов в условиях использования новых информационных технологий.

3. Освоение слушателями в режиме решения творческих образовательных задач практических навыков работы с имеющимся в ГАГУ аппаратным и программным комплексом новых информационных технологий. Развитие творческого потенциала преподавателя вуза, формирование его информационной культуры.

4. Использование программных средств информационных технологий в качестве дидактического средства обучения для повышения наглядности при изложении учебного материала, моделирования различных объектов и процессов, систематизации и логического упорядочения учебного материала, тренажера, контроля усвоения знаний.

5. Реализация различных форм обучения: индивидуальной, коллективной, самостоятельной.

6. Применение средств информационных технологий в психолого-педагогических исследованиях.

7. Внедрение информационных технологий в учебный процесс с целью повышения качества преподавания в вузе.

8. Обеспечение подготовки и переподготовки педагогических кадров по использованию компьютерных образовательных технологий в профессиональной деятельности.

9. Адаптация образовательной среды к запросам быстро развивающегося общества.

Содержание образования курсов включало следующие разделы: Информационные образовательные технологии. Основы мультимедиа и гипермедиа технологий в образовании. Операционные системы MS Windows. Файловые менеджеры: Far, Windows Commander. Офисный пакет MS Office 2000. MS Word, MS Excel, MS Access. Презентация Power Point. Наглядность в обучении и её реализация компьютерными средствами. Образовательные электронные ресурсы. Средства электронной связи. Internet и др.

Результатом обучения преподавателей является проектная работа по соответствующей предметной области, которая имеет следующую структуру: методическое обоснование выбора образовательной технологии; сценарный план занятия с использованием новейших образовательных, информационных технологий; практическая реализация сценарного плана на примере занятия. После защиты проектной работы по курсу "Информационные технологии в образовании" преподаватели получают удостоверение о краткосрочном повышении квалификации.

В ходе проведения курсов наблюдалась характерная для преподавателя вуза естественная консервативность, которая сопровождалась внутренни-

ми барьерными трудностями психологического характера, связанная с отходом от знакомых, хорошо известных методов и форм обучения и переходом к новым, еще недостаточно известным технологиям в профессиональной сфере.

В реализации более гибких подходов к организации процесса повышения квалификации, которые позволили бы учитывать исходный уровень подготовки обучающихся, специфику их профессиональной деятельности, перспективным является модульный подход. Оценка уровня компьютерной грамотности осуществлялась дважды (до и после проведения курсов).

Ниже приведем некоторые данные анкетирования, позволяющие судить о результативности курсовой подготовки. Если до курсов 90% преподавателей оценивали свой уровень компьютерной грамотности как самый низкий и лишь 10% слушателей – как “средний”, то после окончания курсов половина слушателей оценила его как средний и 32% опрошенных признали его хорошим. При ответе на вопрос: “Какие компьютерные программы Вам знакомы?” лишь 30% преподавателей вуза ответили, что работают в программе Microsoft Word, в основном при наборе текстовой информации, в большей степени касающейся научной работы (оформление документов, тезисов и др.). По окончании курсов возможности использования в профессиональной деятельности преподавателя вуза разных компьютерных программ расширились: в программе MS Word – до 100% опрошенных; MS Access – до 45,45%; MS Excel – до 90,91%; MS PowerPoint – до 90,91%; Paint – до 72,73% слушателей курсов.

РАЗДЕЛ V

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

УДК 373.3/5

И. П. Арефьев

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕДПРОФИЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Многообразный и неоценимый вклад специалистов по профориентации в общий социокультурный процесс формирования у учащейся молодежи осознанного выбора профессиональной деятельности во многих развитых странах мира позволил им занять важное и достойное место в социальной структуре общества. Указанная деятельность является важным элементом общей культуры в общественном развитии. Они отражают определенное лицо современного общества. Результаты и деятельность специалистов по профориентации имеют социальную и экономическую значимость. Высокую оценку деятельности профориентаторов и консультантов дает шведский ученый У. Канн: «Специалисты по профориентации располагают большими возможностями: они могут изменить традиционное и зачастую ограниченное представление индивидов о той или иной специальности, стимулировать значительное изменение в обществе» [2, с. 16].

Международный опыт показывает, что в большинстве развитых странах мира формирование у молодежи профессионального выбора осуществляется в качестве самостоятельного направления, основанного на восприятии различных сфер общественного труда и профессий, развития социальной активности личности. В частности, в США и Швеции профориентация осуществляется через комплексные предметы «Профессия», «Планирование жизненного пути», в Англии и России – через интегрированный курс «Технология», в школах Франции, Японии – через профессиональные потоки.

В настоящее время во многих развитых странах, включая Россию, выбор профессии молодежью осуществляется в ходе предпрофильной подготовки. Одним из важнейших компонентов определения профилизации обучения является предпрофильное самоопределение, реализация которого основывается на приоритете изучения личности с выходом на связь с социальными, экономическими и трудовыми отношениями в обществе. Именно изучение социально-экономической системы, ее составных частей позволяет выявить и понять ценностные ориентации личности, ее жизненные планы и профессиональные притязания, гражданскую направленность, возможную степень ее творческого проявления.

Взаимосвязи всех компонентов предпрофильного самоопределения определяются принципом взаимодействия личности и общества. Проблема отношений личности и общества – это прежде всего вопрос о том, какое место занимает человек в мире, может ли человек «сделать» себя самого, раскрыть свои потенциальные возможности, реализовать свои жизненные планы, достичь профессиональной карьеры.

В первобытном обществе отдельный человек не был самостоятельным по отношению к общине. С развитием товарного производства человек включается в широкие общественные связи и в первую очередь – через различные формы труда и профессиональной деятельности. Одновременно человек формирует свой внутренний мир путем усвоения, интериоризации, исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности и, в свою очередь, экстериоризирует свои психические процессы. Таким образом, “социальное” и “индивидуальное”, на первый взгляд, являющиеся противоположностями, оказываются связанными друг с другом генетически и функционально.

На профессиональный выбор личности и ее деятельность оказывают влияние научные и технологические достижения, уровень образования, потребности общества и требования рынка труда. Это означает, чем выше уровень управления и технологии производства, тем выше должна быть и степень профессиональной деятельности самого человека.

В этой связи общество и деятельность социальных институтов на всех этапах развития характеризуются повышенным вниманием к личности в культуре и образовании, в том числе в технологической подготовке и профориентации молодежи.

Мы являемся свидетелями социальных перемен в России, когда для молодежи одним из условий утверждения себя в принципиально новой, рыночной экономике становится способность профессионально перестраиваться, осваивать новый социальный и профессиональный опыт, постоянно корректировать свои жизненные планы.

Сегодня личностно-ориентированное предпрофильное самоопределение учащихся является важнейшим условием смягчения последствий безработицы и фактором социальной защиты молодежи. Обеспечение реальной взаимосвязи предпрофильного самоопределения учащихся с приоритетом общего и профессионального образования способно дать ощутимый социально-экономический эффект.

Предпрофильное самоопределение учащихся осуществляется в ходе специально организованного обучения – предпрофильной ориентации, – которая является завершающим этапом профориентации учащихся IX классов основной школы.

Предпрофильная ориентация – это научно обоснованная система социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических и производственно-технических мер по оказанию учащимся личностно-ориентированной помощи в выявлении и развитии способностей и склонностей, профессиональных и познавательных интересов в выборе профиля будущей профессии. Она является составной и завершающей частью профориентации в основной школе по формированию у подростков потребности к сознательному профессиональному труду в условиях рынка, многоукладности форм собственности и предпринимательства.

Цель предпрофильной ориентации – сформировать у девятиклассников предварительную профессиональную направленность самоопределения и определить их готовность к обоснованному выбору профиля для продолжения обучения и типа учебного заведения, проектированию жизненных и профессиональных планов с учетом индивидуальных особенностей, соб-

ственных интересов, склонностей, способностей, состояния своего здоровья и уровня образования и потребности рынка труда в специалистах.

Задачи предпрофильной ориентации:

- научить учащихся адекватно выявлять уровень развития своих психических качеств и образовательных ресурсов и соотносить их с требованиями различных областей знаний и сфер трудовой деятельности к человеку;

- вооружить учащихся методами диагностирования своих интересов, способностей, склонностей и профессиональных намерений при выборе направления профилизации собственной деятельности;

- ознакомить учащихся со спецификой профессиональной деятельности человека и новыми формами организации труда в условиях рынка, развития многообразия форм собственности, предпринимательства и общественного труда.

Осуществление профориентации в широком ее предназначении призвано обеспечить формирование готовности учащихся IX классов к выбору профиля обучения, которое рассматривается как способность личности, проявляя индивидуальные особенности (образ «Я»), к принятию решения. Особенностью такой работы является рассмотрение предпрофильного самоопределения как процесса формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, что позволит подготовить выпускника основной школы к перемене профессии, адаптации к жизни и профессиональной деятельности с учетом требований рынка труда.

Предпрофильное самоопределение реализуется через учебно-воспитательный процесс, организацию курсов по выбору, занятий в других образовательных учреждениях, внеурочную и внешкольную работу с учащимися. Учеба, предпрофильное обучение, участие школьников в различных кружках, факультативах, олимпиадах, познавательных викторинах и конкурсах творческих работ обогащают и углубляют их образовательные знания и познавательно-профессиональные интересы о различных видах деятельности человека. Они более адекватно оценивают свои возможности для плодотворного труда в одной из областей знаний или сферы общественного труда. Таким образом, предпрофильное самоопределение учащихся IX классов как осознанный акт выбора профиля для дальнейшего профессионального образования имеет динамичный характер на этапе окончания основной школы.

Для осуществления предпрофильного самоопределения в старших классах основной школы необходимо определить систему основных положений, принципов и идей, с помощью которых может быть построена теория и методика работы по профориентации. Ключ к решению вопроса об эффективности осуществления профориентационной работы дает, прежде всего, *принцип целостности*, суть которого заключается в связи, объединяющей составные части содержательных и процессуальных аспектов в сложный комплекс профориентации, во взаимовлияние частей, в результате чего возникает новое сложное образование. Результативность профориентации как целого образования не сводится к реализации набора простой суммы частей, ее составляющих. Различным типам связей элементов профориентации соответствуют разные типы целостности. Так, *связям содержания*

(понятия, принципы, теории), *технологии* (правила, алгоритмы, предписания), *методики* (приемы, умения и навыки) соответствуют *структурный, функциональный и профессиональный* типы целостности, тесно связанные между собой. Иначе говоря, целостность выступает как интегрированная характеристика профориентации, обладающей сложным внутренним строением (личность, общество, экономика, различные сферы труда), как единство ее частей в многообразии их взаимосвязей. Роль принципа целостности в предпрофильном самоопределении, а также в осмыслении практики и опыта осуществления профориентации в отечественной и зарубежной школе развитых стран исключительно велика. Применение данного принципа позволяет выяснить и преодолеть недостатки в практике осуществления профориентационной работы: *элементаризм* (выделение из всего сложного комплекса профориентации простых ее форм и приемов использования в самоопределении личности); *механицизм* (понимание целостности системы профориентации лишь как набор суммы ее составных частей для определения профилизации обучения личности); *редукционизм* (сведение сложного процесса изучения и развития личности к простому набору методов выявления ее профильных намерений).

В обосновании содержательных и процессуальных аспектов предпрофильного самоопределения учащихся IX классов необходимо в первую очередь охарактеризовать *принцип единства объективных и субъективных связей и свойств*, пронизывающих теорию и методику профориентации, как и всю нашу действительность, в ее многообразных проявлениях и процессах. Этот принцип отражает специфику предпрофильного самоопределения в новых общественных и социально-экономических условиях. Он приобретает особое значение в настоящее время, когда решающим фактором в самоопределении является реализация личностного потенциала субъекта в выборе профилирующего направления собственной деятельности в соответствии с рыночными процессами во всей структуре общественного труда.

Различия уровней техники и технологии производства, экономического и социального развития страны, общественного труда и деятельности человека, а также накопление опыта по изучению интересов, склонностей и способностей субъектов общества – вот лишь неполный перечень проявления основных составных частей (сторон) профориентации.

В сочетании, взаимодополнении части (стороны) профориентации образуют подвижную систему понятий, свойств и характеристик, способных отражать динамичность, переходы, изменения в технологии, экономике, социальных процессах, на рынке труда и занятости населения. В рамках авторитарной системы этого сделать нельзя. Понятия и свойства, характеризующие профориентацию, должны быть гибки, подвижны и взаимосвязаны, чтобы объяснить и воспринять мир труда, профессий и предпринимательской деятельности.

Знания о возможностях и многообразии общественного труда постоянно расширяются, углубляются, обогащаются и классифицируются в систему профессиональной деятельности человека. Так обстояло дело, например, с познанием связей профессиографических характеристик специальностей. Начиная с догадок и элементарных наблюдений за работой человека, оно со временем сформировалось в научное направление – в профессиографию.

Были обоснованы и введены специальные профессиографические понятия и определения и с их помощью разработаны соответствующие методики для составления профессиограмм различных профессий.

Для проектирования и прогнозирования работы по предпрофильному самоопределению учащихся необходимо выделить основные категории, которые наиболее полно отражают содержательные и процессуальные аспекты профориентации: *общее, особенное, конкретное*.

Общее – предпрофильная ориентация учащихся как научная и практическая проблема рассматривается в историко-образовательном контексте изучения опыта профориентации отечественной и зарубежной школы, социально-экономических процессов, развития труда и производства.

Особенное определяется ориентацией учащихся на требования, предъявляемые к личности со стороны общества и рынка труда, которые характеризуются со стороны общества необходимостью формирования общей и профессиональной культуры личности; со стороны рынка – спросом на конкурентоспособных специалистов, готовых работать в условиях жесткой конкуренции и безработицы.

Конкретное (единичное) ориентирует личность на профессиональный выбор с учетом особенностей ее познавательных интересов, склонностей и способностей. Оно позволяет личности ученика повысить эффективность оптимального выбора профиля собственной деятельности.

Связь трех категорий (*общее, особенное и конкретное*) носит всеобщий характер в профориентационной работе. Познание перспектив осуществления предпрофильного самоопределения учащихся с точки зрения выше охарактеризованных категорий предполагает необходимость изучать, анализировать и сравнивать отдельные этапы развития профориентации, выявлять их сходство и различие, выделять определенные тенденции и направления, а также характеристики и суждения об уровне развития личности и взаимоотношения общества и личности в плане определения путей непрерывного саморазвития, самосовершенствования и профессионального выбора.

Профориентация и предпрофильное самоопределение, как известно, не возникли и не существуют сами по себе в “чистом виде”. Они неразрывно связаны с общественно-экономическими процессами. Они напрямую связаны с отдельным субъектом, существуют и развиваются благодаря ему, для него и через него. Субъект входит в ту или иную социальную группу общества конкретного государства, тем не менее для его предпрофильного самоопределения изучаются характерные *индивидуальные черты* (интересы, склонности, мотивы и способности) и используются соответствующие средства.

Таким образом, проблема жизненных планов и профессиональной карьеры конкретного субъекта – не просто частный случай семьи, сферы производства. Здесь так или иначе выделена общая проблема – проблема отражения тенденции общих подходов в осуществлении профориентации молодежи. Так, конкретные, единичные наблюдения за проявившимися склонностями и результатами деятельности личности в различных сферах педагогического общения (типа: умение вести беседу отражает коммуникативные способности личности) по мере их накопления дают знание особенного:

внимание и любовь к детям в ходе профессиональных проб могут обеспечить формирование устойчивой мотивации выбора учительской профессии. В процессе все новых обобщений такого рода на основе *принципа сочетания* получается общий вывод: умения наблюдать за ребенком, видеть его развитие, воспринимать его позицию, понимать его, устанавливать с ним доверительные и доброжелательные взаимоотношения могут удовлетворить требованиям педагогической профессии, включая работу по предпрофильному самоопределению учащихся.

В предпрофильной ориентации важно не упустить из виду мировые тенденции развития теории и практики профориентации. Одна из таких тенденций – построение содержания теории и методики работы по предпрофильному самоопределению учащихся на основе *научного метода познания*. Эта тенденция обусловлена необходимостью выявлять психологические возможности личности в целях эффективного предпрофильного самоопределения и стимулировать ее социальную активность. При этом методология профориентации становится одновременно и объектом изучения, и способом познания внутренних возможностей личности в осуществлении жизненных и профессиональных планов. Так, во многих странах, в частности в Англии и США, учение о методе познания и изучения структуры личности является составной частью профориентации молодежи и входит в содержание подготовки специалистов по предпрофильному самоопределению молодежи. Более того, в исследованиях индивидуальных качеств личности в целях профориентации уже используются методики, требующие от молодежи познания психологических свойств личности и умения применять их при реализации своих интересов в процессе выбора профессиональной деятельности.

Выявление профессиональной направленности личности, ее движение в развитии от мотивов, интересов и склонностей к определению способностей и установлению потенциальных возможностей, а также раскрытие их причин, закономерностей обеспечивается диалектической связью содержательных и процессуальных аспектов предпрофильной ориентации.

Предпрофильная ориентация призвана способствовать эффективному предпрофильному самоопределению учащихся и выбору профиля образования на старшей ступени обучения. Она в определенной степени выполняет социальный заказ общества и требования рынка труда – помочь выпускникам общеобразовательной школы в условиях конкуренции и безработицы более гибко варьировать своими услугами. Диалектический характер этих категорий сказывается и в их гибкости, относительности, отражает изменения в реальной жизни общества. Поэтому профориентация в широком понимании не предполагает какого-то жесткого фиксированного уровня реальной жизни или некоторого предела познания качеств личности.

Предпрофильная ориентация включает упорядоченную совокупность профессиональных услуг, взаимосвязанных компонентов, *обладающих структурой, технологией, управлением*, реализация которых способствует профессиональному становлению учащейся молодежи.

Структурный компонент характеризуется целостностью знаний о личности субъекта, о содержании и характере общественного труда, о различных формах собственности и профессиональной деятельности человека.

Технологический компонент определяется идеей системного применения знаний, умений и качеств, синтезирующих влияние социально-экономических, технико-технологических и других факторов и отношений, обеспечивающих непрерывное развитие личности и совершенствование предпрофильного самоопределения учащихся.

Управление включает комплекс организационно-методического обеспечения профориентационной работы.

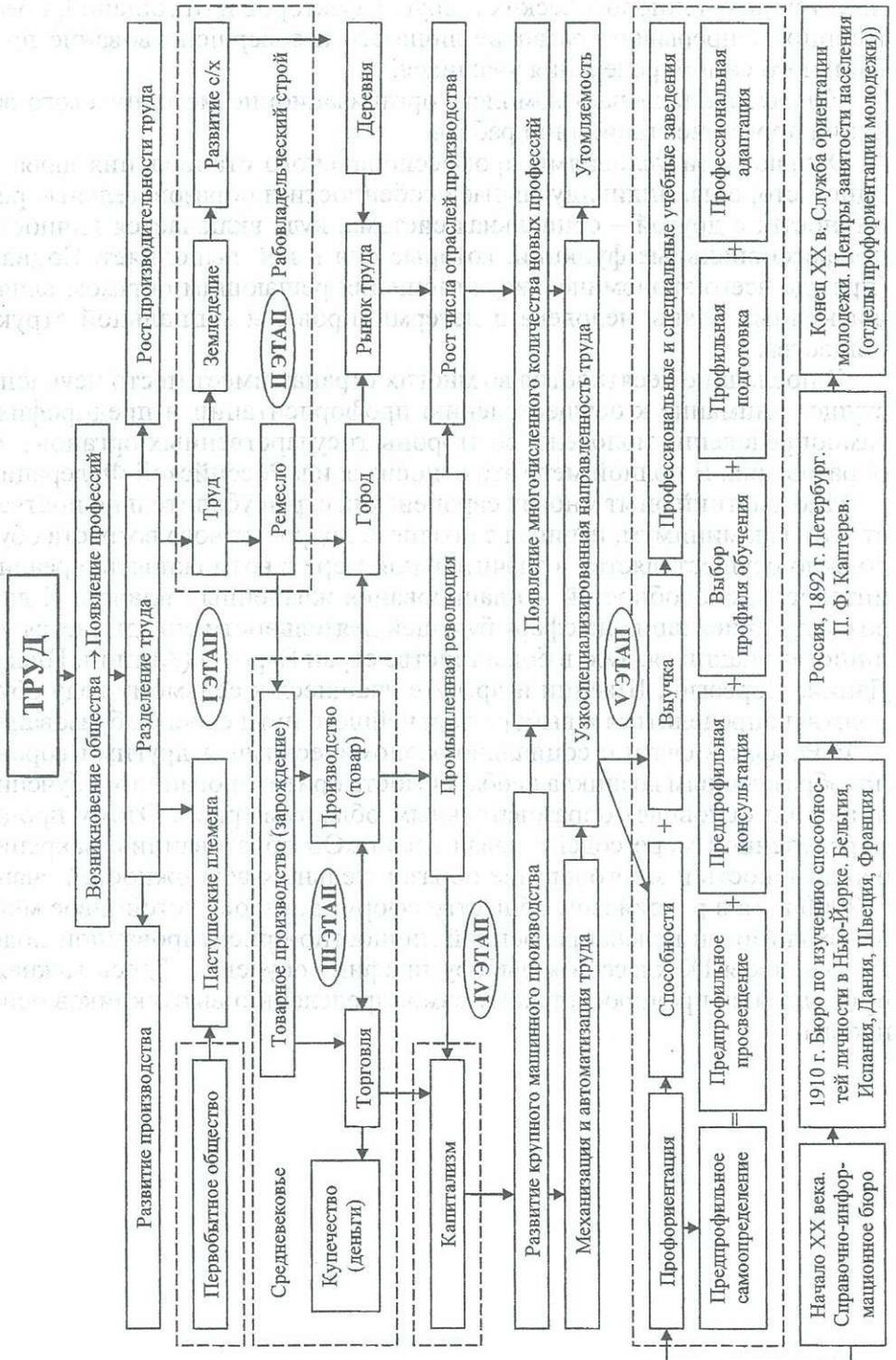
Отправными условиями профессионального становления являются: с одной стороны, индивидуальные особенности и образовательные ресурсы личности; с другой – социальная система, куда включается личность и те профессиональные функции, которые она в ней выполняет. Социальные (прежде всего экономические) отношения решающим образом влияют на жизненные планы человека и детерминированы социальной структурой общества.

В последние десятилетия во многих странах имеет место неуклонно растущее внимание к осуществлению профориентации и предпрофильного самоопределения молодежи со стороны государственных органов и сферы образования. В полной мере это относится и к Российской Федерации.

Многолетний опыт многих европейских стран убедительно подтверждает, что, как минимум, начиная с позднего подросткового возраста обучение должно осуществляться в значительной мере с возможностью реализации интересов, способностей и планирования жизненных планов. К данному возрасту ориентация на сферу будущей деятельности складывается у большинства учащихся. Так, в большинстве стран Европы (Англии, Голландии, Дании, Норвегии, Швеции и др.) все учащиеся к седьмому году обучения должны определиться в выборе дальнейшего пути своего образования.

В России в связи с социально-экономическими и другими коренными преобразованиям возникла необходимость ориентированного обучения учащихся по основным образовательным областям (рис.). Этому процессу в определенной мере содействовал закон «Об образовании», закрепивший вариативность и многообразие образовательных возможностей учащихся. С 2000 года в российском обществе сформировалось устойчивое мнение о необходимости целенаправленной личностно-ориентированной подготовки учащихся IX классов к выбору профиля обучения. Здесь важная роль принадлежит предпрофильному самоопределению выпускников основной школы.

Возникновение и становление профориентации и предпрофильного самоопределения



Литература

1. **Гриншпун, С. С., Мукашева, А. К.** Профессиональная консультация в средней школе США / С. С. Гриншпун, А. К. Мукашева // Советская педагогика. – 1990. – №2. – С. 45–50
2. **Дармодехин, С. В.** Служба учебной и профессиональной ориентации учащихся в развитых странах: Состояние и проблемы / С. В. Дармодехин // Школа и производство. – 1994. – №1. – С.15–17.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Бюллетень Государственного Комитета РФ по образованию. – М., 1993. – №3. – С.3–15.
4. **Малькова, З. А.** Современная школа США / З. А. Малькова. – М., 1971. – 336 с.
5. **Павлова, М. В.** Социально-педагогические основы подготовки учащихся к трудовой жизни в общеобразовательных школах Великобритании: дис. ... канд. пед. наук / М. В. Павлова. – М., 1991. – 184 с.
6. **Соколова, Е. М.** Реформа общеобразовательной школы в Швеции / Е. М. Соколова // Советская педагогика. – 1984. – №7. – С. 111–115.
7. **Суворов, Н. П.** В комиссии ЮНЕСКО по вопросам профессиональной ориентации и профессиональной консультации / Н. П. Суворов // Советская педагогика. – 1971. – №3. – С. 156.

РАЗДЕЛ VI НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371

Е. В. Набиева

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уровень развития современного общества определяет необходимость актуализации субъектной позиции учителя. Потенциальными возможностями перевода личности учителя в субъектную позицию обладает научно-исследовательская деятельность. В статье представлен опыт формирования научно-исследовательской компетентности учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Чем выше уровень информатизации и технологичности человеческого общества, тем выше должен быть уровень его развития и взаимодействия с окружающим миром. Соответственно новый уровень культуры предполагает более высокие требования к личности, основным из которых является предельная компетентность в профессиональной деятельности, гармонично сочетающаяся с социальной ответственностью.

Многовариативность человеческого прогресса, диалог и сотрудничество как единственное средство сохранения и развития цивилизации определяют необходимость актуализации субъектной позиции педагога. Понимание своих истинных функций, своего предназначения и соответствие ему в реальной деятельности – основная норма деятельности субъекта-профессионала. Несоответствия, порожденные чрезмерной регламентацией в целях, содержании, методах, фокусированной в ограничении профессиональных функций учителя, не способствовали утверждению субъектной позиции педагога, порождали, до известной степени, пассивность и апатию в педагогической среде.

Потенциальными возможностями перевода личности учителя в субъектную позицию обладает научно-исследовательская деятельность, позволяющая познавать, прогнозировать и преобразовывать действительность; совершенствовать профессиональную компетентность на протяжении всей жизни, мобилизуя обретаемые и пополняемые учителем знания и формируемые умения на поиск решения новых возникающих задач; принимать обоснованные профессиональные решения; формировать субъектную позицию учащегося.

Исследовательская деятельность учителя осуществляется в процессе педагогической деятельности. Результаты исследовательской деятельности оказывают непосредственное влияние на практическую деятельность учителя. В процессе поиска практических путей решения определенных проблем возможен выход учителя-исследователя на постановку и решение вопросов теоретического уровня современной педагогической науки как формы общественного познания. Поэтому сегодня важно не просто обладать

определенным набором исследовательских умений, а быть компетентным в вопросах организации педагогического исследования.

Формирование научно-исследовательской компетентности учителя на этапах непрерывного педагогического образования осуществляется через построение и реализацию индивидуальной образовательной траектории. При работе со студентами средством является система спецкурсов по единой проблеме «Современный учитель – учитель-исследователь», рассматриваемая как инновационный способ конструирования педагогического процесса в вузе на основе учебно-научно-исследовательской деятельности студентов, направленная на углубленное изучение студентами одной из педагогических проблем на протяжении всех пяти лет обучения в вузе, «ведущая» студента к будущей профессиональной деятельности.

Существенной особенностью технологии проведения системы спецкурсов является последовательность и глубина включения каждого студента в исследовательский процесс посредством «ведущего методического звена» на каждом из этапов. Совокупность этапов составляет единство восхождения от незнания к знанию, от простого к сложному, от низкого уровня к более высокому, представленных в организационной парадигме (рис. 1):

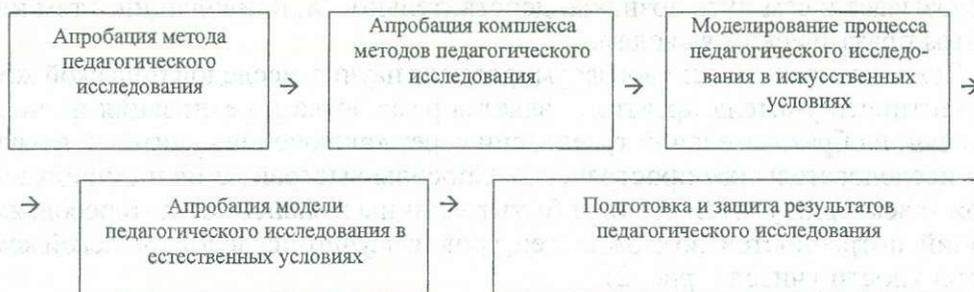


Рис. 1. Организационная парадигма формирования научно-исследовательской компетентности будущего учителя

Система спецкурсов по единой проблеме проходит в своем развитии три этапа (табл. 1):

Таблица 1

Этап	Курс	Название спецкурса
Подготовительный	1-й	1. Методы педагогического исследования. (Педагогический процесс в школе глазами студента-исследователя)
	2-й	2. Система методов педагогического исследования (Студент-исследователь о театральной педагогике).
Основной	3-й	3. Процесс педагогического исследования (Информационно-нацеливающий курс)
	4-й	4. Процесс педагогического исследования (Организационно-аналитический курс)
Завершающий	5-й	5. Студент-исследователь – педагогу-практику (Дипломная работа как результат педагогического исследования)

Подготовительный этап (1, 2-й курсы) осуществляется в условиях адаптации студентов к новой форме обучения в системе спецкурсов, к новому для них коллективу (группа спецкурса); в процессе становления корректных деловых и личных контактов с преподавателями образовательных учреждений, учителями школ, учащимися; развития представлений о системе

учебно-научно-исследовательской работы, научно-познавательных интересов и мотивации одновременно с формированием первоначальных исследовательских умений.

Основной этап (3, 4-й курсы) является логическим продолжением подготовительного этапа и находит свою реализацию в практическом овладении процедурой научного исследования на основе моделирования данного процесса в искусственно созданных условиях (3-й курс), а затем на основе организации педагогического исследования – в реальных условиях образовательного учреждения (4-й курс).

Завершающий этап (5-й курс) связан с оформлением и защитой дипломной работы по теме исследования. При этом научно-исследовательские разработки студентов носят реальный характер, представляют практическую ценность.

Если традиционные спецкурсы, способствующие общему интеллектуальному развитию, и спецкурсы прикладного характера, изучающие частные проблемы узкой направленности, носят, как правило, рецептивный характер, то система спецкурсов по единой проблеме (как инновационный способ организации учебно-научно-исследовательской работы студентов – УНИРС), ведущая студентов к будущей профессиональной деятельности, показывает и сам путь познания действительности, приводящий к тем или иным практическим выводам.

Технологической основой формирования научно-исследовательской компетентности учителя-практика является разработка и реализация индивидуальной образовательной траектории через «включение» учителей в научно-исследовательское пространство. Способы выстраивания индивидуальной траектории учителем могут быть различны и зависят от интересов, желаний, потребностей, возможностей, уровня научно-исследовательской компетентности учителя (рис. 2).



Рис. 2. Варианты выстраивания индивидуальной траектории формирования научно-исследовательской компетентности учителя

Научно-исследовательское пространство мы рассматриваем как часть среды, в которой взаимодействие множества субъектов характеризуется установленными диалоговыми связями в рамках научно-исследовательской деятельности с целью профессионального и делового общения. Средства-

ми «включения» являются: а) курсы повышения квалификации по проблемам формирования научно-исследовательской компетентности учителя для трех категорий учителей (с минимальным, достаточным и продвинутым уровнем НИК), моделирующие пространство профессиональной и научно-исследовательской деятельности; б) «пилотный» проект поисково-исследовательской работы в конкретном образовательном учреждении. «Пилотный» проект реализуется через научно-исследовательское пространство образовательного учреждения и создание поисково-исследовательской группы из 3-5 и более человек по выполнению исследовательских планов-заданий в рамках единого мета-проекта. Поисково-исследовательская группа является «точкой отсчета» для формирования научно-исследовательской компетентности педагогического коллектива; в) проблемная лаборатория, дающая возможность расширения круга профессионального и делового общения учителя в научно-исследовательском пространстве. При этом деловое общение рассматривается как целенаправленное взаимодействие субъектов профессиональной деятельности по непосредственному и опосредованному созданию продукта научной деятельности [1, с. 13].

Организационная парадигма формирования научно-исследовательской компетентности учителя-практика представлена на рисунке 3.



Рис. 3. Организационная парадигма формирования научно-исследовательской компетентности учителя

Целенаправленная работа по формированию научно-исследовательской компетентности учителей-практиков основывается на идее стратификации повышения квалификации и предполагает выявление конкретных групп (словес, страт) на системной гностической базе и научно-методическое обеспечение развития исследовательской компетентности по стратам.

Если в условиях курсов повышения квалификации слушатель погружен в среду воссоздающую, моделирующую его профессиональную деятельность, то в условиях «пилотного» проекта и проблемной лаборатории учитель не отрывается от своей профессиональной деятельности, процесс фор-

мирования научно-исследовательской компетентности «вплетается» в контекст его профессиональной повседневной деятельности. Это позволяет расширить образовательное пространство, обеспечивающее формирование научно-исследовательской компетентности за счет: 1) содержательной интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности учителя; 2) сохранения круга повседневного профессионального общения, позволяющего решать конкретные педагогические задачи; 3) расширения пространства делового общения, направленного на непосредственное или опосредованное создание продуктов профессиональной исследовательской деятельности. Вся информация, знания, умения, полученные учителем, могут быть незамедлительно динамично развернуты им в процессе его профессиональной деятельности.

«Пилотный» проект предусматривает форсированное проведение исследовательской работы инициативной группой образовательного учреждения под руководством научного консультанта, включение результатов исследования в практику работы и создание тем самым условий «заражения» для вовлечения педагогического коллектива в работу над комплексной темой исследования.

Еще одним средством формирования научно-исследовательской компетентности учителя в нашем исследовании является приобщение учителя-исследователя к деятельности проблемной лаборатории. Такой действующей проблемной лабораторией в г. Иркутске является Восточно-Сибирский Центр развития педагогической науки и образования – подразделение Международной Академии наук педагогического образования (до 2000 г. – Иркутская межвузовская лаборатория проблем педагогического образования).

Выстраивая собственную индивидуальную траекторию формирования научно-исследовательской компетентности, выбрав в качестве средства лабораторию, учитель имеет возможность получить статус члена или сотрудника Центра в зависимости от уровня его научно-исследовательской компетентности, от уровня активности его в научно-исследовательской деятельности, от мотивов участия в работе лаборатории.

Ведущей формой организации работы Восточно-Сибирского Центра являются деятельность исследовательских групп и традиционные годовые собрания лаборатории. Став сотрудником одной из исследовательских групп, учитель имеет возможность получать квалифицированную помощь в выборе темы исследования, в организации и проведении всех этапов исследования, включая опытно-экспериментальную работу, в подготовке результатов исследования к апробации через выступления на годовых собраниях Центра и межсессионных заседаниях исследовательской группы.

Необходимые знания о сущности научно-исследовательской компетентности учителя, о методологии и методике, о логике и этапах организации педагогического исследования начинающие учителя-исследователи получают на заседаниях «Школы молодого ученого», которые проводятся в форме лекций, групповых и индивидуальных консультаций. Здесь же исследователи имеют возможность вынести на обсуждение результаты своих научных поисков, утвердиться в верности выбранного пути исследования.

Научное руководство в большей степени, чем на курсах повышения квалификации или в «пилотном» проекте, сводится к консультации или индивидуальной коррекции труда исследователя. Вокруг учителя, включившегося в работу исследовательской группы и «Школы молодого ученого», со-

здается достаточно широкое пространство научного общения как по горизонтали (студенты, учителя, сотрудники различных образовательных учреждений от дошкольных до высших профессиональных, преподаватели института повышения квалификации работников образования), так и по вертикали (аспиранты, соискатели, кандидаты и доктора педагогических наук).

Особое значение для формирования научно-исследовательской компетентности учителя, включившегося в педагогический поиск, имеют выступления учителей-исследователей на секциях ежегодных собраний Центра и публикация статей в ежегодном сборнике «Вопросы педагогического образования». Это является эффективным способом формирования умений обобщения и письменного представления результатов исследования, а также одним из существующих путей апробации и внедрения педагогических исследований в практику.

Наглядная трансформация практического опыта и фактов в знание, способное усмотреть типическое и закономерное в явлениях, а также аккумуляция данных разных наук в теориях образования, выявляемые в ходе обмена опытом, знаниями, мнениями среди представителей различных страт педагогов-исследователей внутри единого образовательного пространства, формируют осознание гносеологического статуса педагогической практической деятельности, создают наглядные образы движения потоков педагогического знания в направлениях *наука* → *практика* и *практика* → *наука*.

Таким образом, формирование научно-исследовательской компетентности в системе непрерывного образования осуществляется в процессе учебной деятельности, предполагающей выбор обучаемым индивидуальной образовательной траектории. Индивидуальная образовательная траектория будущего учителя реализуется через систему спецкурсов по единой проблеме «Современный учитель – учитель-исследователь» посредством включения студентов в исследовательский процесс с первого по пятый курс на основе учета индивидуальных особенностей, выбора адекватных его интересам, потребностям, способностям, характеру исследовательских заданий направлений исследования. Дальнейшая перспектива реализации индивидуальной траектории формирования научно-исследовательской компетентности учителя в системе послевузовского образования предполагает преемственный выбор средств, создающих условия деятельной активности учителя в исследовательском пространстве КПК, образовательного учреждения в ходе реализации «пилотного» проекта, проблемной лаборатории.

Анализ апробации различных вариантов реализации программы доказал их результативность. При этом в качестве наиболее эффективных средств в системе послевузовского образования нами определены «пилотный» проект и проблемная лаборатория. В целом разработанные нами технологии доказали свою эффективность и функциональность, подтверждаемые экспериментальными данными.

Литература

1. Монжиевская, В. В. Подготовка студентов вуза к деловому общению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иркут. гос. лингвист. ун-т. – Иркутск, 2000. – С. 13.

РАЗДЕЛ VII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 372.016

Э. В. Онищенко

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕПОДАВАНИЯ КОМПЛЕКСА ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Современная ситуация активной гуманизации и гуманитаризации высшей профессиональной школы как кросскультурного социального института инициирует стремление рассматривать культуру в качестве высшей ценности, обеспечивающей дальнейшее устойчивое развитие цивилизации. Отечественный и зарубежный опыт последних десятилетий показывает наличие существенных связей между культурой, наукой и системой образования (особенно высшего, университетского), создающих в обществе тот особый интеллектуальный фон, который позволяет ставить и решать научные проблемы и использовать полученные результаты на практике. Поэтому современная образовательная ситуация задает все более высокий уровень профессиональной подготовки педагога. Становится очевидным, что развитие образования должно быть непосредственно связано с повышением личностного, культурного и профессионального потенциала учителя.

В связи с этим в настоящее время конкурентоспособным ресурсом личности педагога становятся не столько специальные знания, владение профессионально значимой информацией и освоение технологий целенаправленного воспитания и обучения, сколько его общая и профессиональная культура, обеспечивающая как выход за пределы нормативной деятельности, так и личностное развитие будущих специалистов. Об этом свидетельствует наличие исследований, определяющих специфику и механизм общей и профессиональной подготовки будущих педагогов в ракурсе целенаправленного развития их профессионально-педагогической культуры и отдельных ее компонентов (В. Л. Бенин, И. Г. Бердников, Е. Н. Богданов, М. Я. Виленский, И. Ф. Исаев, И. А. Колесникова, А. К. Колесова, М. М. Левина, Н. И. Лифинцева, Л. Н. Малютенко, А. И. Мищенко, Н. В. Седова, Н. Г. Сикорская, Е. Г. Силяева, В. А. Сластенин, М. И. Старов, Т. Д. Сулова, Ш. Таубаева, Е. И. Хачикян, А. Н. Ходусов, Е. Н. Шиянов и др.). В то же время современная интерпретация культуры как полифункционального феномена позволяет рассматривать ее и с генетической, эволюционной точки зрения, согласно которой научное наследие и достижения прошлого являются частью общемирового, регионального и национального достояния образования и культуры.

В эпоху, когда общественность стремится активно познавать свою историю, назревает необходимость раскрепощения массового исторического

сознания, осмысления и творческого использования традиций как евроазиатского, так и отечественного образования, сформировавшихся в иных социокультурных и исторических условиях. Важно объективно оценивать интеллектуальное и духовное наследие мировой педагогики, понимать его непреходящую ценность, осуществляя современное прочтение этого ценного опыта. Это связано с тем, что новое, освобожденное от идеологических искажений историческое знание в области образования определяет становление общего педагогического мышления и становится научным, философским и нравственным императивом реформ в педагогической сфере, направляющим внимание на подготовку педагогических кадров нового уровня профессиональной культуры.

Комплексное и последовательное изучение историко-педагогической культуры как целостного и системного образования предполагает, в том числе, и его ретроспективный анализ для выявления наиболее значимых традиций и тенденций данного процесса. Это детерминировано тем, что российская педагогическая наука и культура дореволюционного и постреволюционного периода оставила богатое наследие, которое до сих пор по различным причинам идеологического и собственно научного характера во многом остается недостаточно исследованным и востребованным.

Обращение к анализу особенностей преподавания дисциплин историко-педагогической направленности позволяет говорить о том, что в дореволюционный период становления высшей профессионально-педагогической школы традиция обязательного включения в учебную программу дисциплин историко-педагогического характера была связана с деятельностью лишь небольшого количества учебных учреждений. При этом их работа находилась в ведении и под контролем либо Министерства народного образования, либо общественно-просветительских организаций.

Изучение комплекса архивных, публицистических и собственно педагогических трудов позволило говорить о том, что до середины XIX века историко-педагогические курсы (как учебные дисциплины) практически отсутствовали в программах как государственных, так и общественных заведений, ведущих подготовку учителей, преподавателей, домашних наставников и воспитателей. В рамках курсового обучения подготовка будущих учителей включала изучение теоретических дисциплин педагогического цикла, среди которых присутствовали общая педагогика, теория воспитания и история педагогики.

Обязательным было изучение небольших курсов педагогики и дидактики с включением в них историко-педагогической проблематики. Данное положение подтверждается высказыванием известного реформатора университетского педагогического образования XIX века Н. В. Бугаева, который писал, что "истинная педагогика находится в тесной связи с хорошим знакомством с логикой, психологией, научными методами и историей преподаваемой науки". Одновременно анализ законодательной для высших учебных учреждений министерской документации и итоговой отчетности различных учебных заведений позволяет сделать вывод о том, что в них:

- целенаправленно занижалась значимость теоретических педагогических курсов, в том числе и историко-педагогического со стороны учредительных образовательных органов;

• уровень теоретической историко-педагогической подготовки в середине и конце XIX века в государственных педагогических учебных заведениях был достаточно низким;

• значение историко-педагогических дисциплин сводилось лишь к их практической направленности, с целью внесения отдельных прогрессивных изменений в собственную практическую педагогическую деятельность.

В то же время в учебных планах и образовательных программах основных педагогических учебных учреждений России практически полностью отсутствовал теоретический историко-педагогический материал. Это было связано с общей тенденцией, проявляющейся в преподавании практически всех гуманитарных курсов. Данное положение было обусловлено тем, что в конце XIX века в отечественной высшей профессиональной школе было минимизировано преподавание общетеоретических дисциплин (педагогика, дидактика, общая история, история философии и т.д.), которые, в свою очередь, могли стать методологической основой для изучения историко-педагогических курсов.

Попытки изменить данную ситуацию были предприняты лишь в последней четверти XIX века, когда вновь вводимый курс истории педагогики стал рассматриваться как учебная дисциплина, имеющая определенную пропедевтическую значимость для формирования профессиональной культуры будущих работников сферы образования. Одновременно она предвляла общетеоретические педагогические курсы и становилась базой для освоения специальных дисциплин педагогического блока (педагогика и дидактика). Учебный план по истории педагогики включал в себя следующие вопросы:

- воспитание в Древней Греции и Риме,
- педагогика и воспитание в Средние века,
- организация и методы воспитания и обучения в школе XVI – XVIII вв.,
- развитие педагогической мысли в XIX веке.

При этом проблематика, связанная с изучением и последовательным анализом новейшей педагогики, была представлена явно недостаточно. Совершенно не рассматривались вопросы ее совершенствования и модернизации, проблемы изучения основных тенденций реформирования мировой образовательной системы; практически полностью отсутствовали материалы по истории отечественной педагогики и традициям русского народного воспитания в контексте формирования христианской культуры и государственно-светского образования.

В целом, необходимость знакомства студентов с историческим педагогическим наследием к концу XIX века в России не была признана и официально закреплена, что сказывалось как на отборе необходимого материала, так и на уровне преподавания учебных дисциплин историко-педагогической направленности. Данный момент особенно значим, так как в этот период отсутствовало единое формально закреплённое название - преподавались и собственно педагогика с элементарным историческим экскурсом, и история педагогики, и история педагогических учений.

В то же время при общем индифферентном отношении к возможности освоения будущими учителями имеющегося исторического отечественного и зарубежного (в основном европейского) педагогического опыта это

имело важное аксиологическое значение для признания профессиональной ценности соответствующей учебной информации. Поэтому значимость изучения историко - педагогического материала рассматривалась лишь с точки зрения повышения общей и частично профессионально - педагогической культуры работников сферы образования, и в меньшей степени исследовались возможности его использования в качестве источника инноваций в собственной практической деятельности.

В основе учебных программ, определяющих содержательную характеристику курса по истории педагогики, как правило, лежало извлечение “практических уроков” из отдельных официально отобранных авторских педагогических теорий и концепций, стимулирующих педагогов на повышение эффективности своей преподавательской деятельности. Именно подобная “практико-ориентированная” направленность была характерна для отечественных государственных учебных заведений, осуществляющих подготовку работников сферы народного образования в конце XIX – начале XX вв.

Общеобразовательная теоретическая, в том числе и историко-педагогическая, подготовка строилась в форме:

- семинарских занятий, которые позволяли углубить научные познания слушателей в избранной специальности, а также ознакомить их с теоретико-методологическими основами изучаемых предметов, с методической и учебной литературой,
- бесед и обсуждения самостоятельно подготовленных рефератов и работ,
- посещения открытых уроков, составления конспектов уроков, отчетов об их посещении, разбора и анализа уроков по специально разработанным методикам,
- педагогических собраний для разборки уроков слушателей, обсуждения их научных работ и отчетов по практике.

Значительные трудности, возникающие при знакомстве с историко-педагогическими дисциплинами, объяснялись также тем, что перед педагогами была поставлена достаточно сложная задача: выяснить в этом курсе влияние той или иной педагогической теории на воспитание, а также показать то значение, какое имели для нас отечественные педагогические мыслители. Однако на практике эти сложности организационного характера частично компенсировались самостоятельной исследовательской деятельностью студентов, которая заключалась в реферировании классических произведений “ради непосредственного знакомства с подлинными сочинениям и в целях самостоятельной практической работы”.

Для подобной формы работы учащихся существовала реальная возможность, так как в XIX веке в России стали достаточно широко переводиться и публиковаться труды зарубежных классиков педагогики. Ф. Г. Паначин в своем исследовании отмечает, что “в начале века... (имеется в виду XIX столетие) были изданы сочинения И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, в середине столетия – Д. Локка в 1875-1879 гг. – “Великая дидактика” Я. А. Коменского, 1885 г. – избранные педагогические сочинения А. Дистервега и И.Ф. Гербарта”. В 90-х гг. XIX века в России стала публиковаться серия “Педагогическая библиотека”, которая знакомила всех интересующихся с произведениями известных деятелей образования. Последовательное изу-

чение и анализ публикаций того времени позволяют также отметить, что уже в начале XX века наряду с избранными сочинениями появляются первые педагогические хрестоматии, в которых были представлены отрывки из произведений классической отечественной и зарубежной педагогики.

Рассматривая особенности включения историко-педагогических дисциплин в учебные планы и программы различных учебных заведений, мы можем говорить о том, что отечественными преподавателями и общественными деятелями конца XIX – начала XX вв. осознавалась значимость обязательного изучения будущими учителями и воспитателями историко-педагогического наследия, накопленного к этому историческому периоду. Однако изучение историко-педагогического материала предлагалось лишь в культурологическом аспекте, с целью восприятия общемировых, национальных и религиозных особенностей становления и развития образовательных учреждений и педагогики как науки через освоение авторских педагогических теорий.

Именно в этом ракурсе предлагался и информационный историко-педагогический материал в разнообразных учебных, методических пособиях и хрестоматиях. В научных работах М. В. Захарченко данная мысль особо акцентируется. Исследователь отмечает, что “собственных произведений историко-педагогического характера, в которых вопросы образования и воспитания обсуждались бы в контексте мирового исторического развития, не было”. Это было связано с тем, что первоначальные учебники по истории педагогики, которые появились в России, были переводами немецких авторов (К. Шмидт, П. Монро и др.).

Период отсутствия соответствующего учебно-методического материала для преподавания дисциплин историко-педагогического характера был непродолжительным, так как уже в 60-х гг. XIX века появился целый ряд работ, заполнивших образовавшуюся лауну. В общей сложности в конце XIX – первой трети XX вв. вышло более 50 работ и учебных пособий (как переводных, так и отечественных) историко-педагогической тематики, что позволяет говорить о наличии значительного интереса у российских исследователей к проблемам истории педагогики, воспитания и образования.

Их изучение и критический анализ позволяют выделить следующие особенности историко-педагогической информации, предлагаемой в данных работах:

- Интерес к истории педагогики и образования возник в России неожиданно, “внезапно, как Афина из головы Зевса” (Л.В. Мошкова) и очень бурно, что доказывало существование насущной потребности в материалах данной научной сферы.

- Сведения об эволюции всемирного историко-педагогического процесса черпались как из зарубежных аналогов (Ф. Ге, П. Монро, К. Шмидт), так и из собственных исследований отечественной научной школы истории педагогики.

- Историко-педагогический материал предлагался в соответствии с авторской концепцией анализа и изложения информации об основных этапах генезиса образования и педагогических систем, а также общим подходом, ориентированным на традиции немецкой классической идеалистической философии.

В целом, сущность предмета данной дисциплины на различных этапах развития высшего педагогического образования значительно эволюционировала и видоизменялась, опираясь на наиболее релевантные на различных исторических этапах методологические установки. В качестве таковой на начальном дореволюционном этапе преобладала общепознавательная, практико-ориентированная, в соответствии с которой значение историко-педагогического материала для освоения студентами рассматривалось лишь с практической точки зрения, для формирования их общей ориентации в специфике научно-педагогической сферы и процессе ее становления, развития и научного оформления.

После 1917 года в сфере профессионально-педагогического образования установилась монополия единой научной школы в преподавании истории педагогики с обязательной для всех марксистско-ленинской идеологической концепцией. На формирование социального заказа на педагога существенное влияние оказывали возможности материального и культурного развития, которыми располагала наша страна. Это привело к резкому снижению общего количества историко-педагогических исследований и издаваемых учебных пособий и материалов. Реформирование системы педагогического образования оказало значительное влияние и на содержательную характеристику педагогической подготовки.

Только в 30-е годы разрабатываются первые учебные курсы по истории педагогики, обеспеченные соответствующими программами и учебными пособиями. При этом введение отдельного курса по истории педагогики рассматривалось как “значительная победа ленинского принципа построения образования на прочном фундаменте культуры прошлого над пролеткультурским нигилистическим отношением к культурному наследию, распространенному в 20-е гг.” (Н. Н. Савина).

Однако теоретическая подготовка будущих педагогов была недостаточно высокой, так как вся система обучения была направлена на получение минимума практических сведений о специфике организации учебного процесса в различных типах образовательных учреждений. Собственно педагогические циклы носили фрагментарный, эмпиричный и прагматичный характер. Тем не менее, в отдельных учебных учреждениях присутствовали курсы теоретической педагогики, в рамках которых предлагалась и историко-педагогическая информация. Их основной особенностью было то, что давалось “теоретическое обоснование советской системы воспитания”, учащиеся учили “критически оценивать различные системы буржуазных педагогов”, показывали особенности развития педагогических идей и школьных учреждений как части истории культуры, развивающейся на фоне классовой борьбы. На первый план выдвигался не столько разбор отдельных педагогических систем, сколько распространенных типов трудовых школ, исторически возникающих в связи с определенными социально-экономическими условиями.

Особо следует отметить, что в начале 20-х гг. XX в. существовала следующая тенденция: обоснование, отбор содержания и организация профессионально-педагогической подготовки учителей были отданы на откуп самим учебным заведениям. Разработка единых учебных планов была завершена только в 1927 г., а единые программы по педагогике и истории педагогики

были утверждены Наркомпросом лишь в 1933 г. Краткий анализ практики историко-педагогического образования в России начала 20-х гг. позволяет констатировать тот факт, что краткосрочный характер педагогического образования (в частности, в педагогических классах и на курсах) обернулся низким качеством профессионального педагогического образования и в первую очередь – их теоретической подготовки.

В 50-60-е гг. самостоятельный и обширный курс “История педагогики” входил в учебные планы педагогических учебных заведений различного уровня. Впоследствии этот предмет из учебных планов средних педагогических учебных заведений исключают и оставляют лишь небольшой раздел (10-12 учебных часов) в рамках изучения курса “Педагогика”. В 70-х гг. произошли ничем не обоснованные подвижки в программах педагогических вузов, в связи с чем изменилось и место “Истории педагогики” в плане подготовки дошкольных работников. В дальнейшем освоение данной дисциплины традиционно происходило на выпускных курсах, что в значительной степени противоречило самой логике рациональной профессиональной подготовки будущих педагогов.

Историко-педагогическая информация рассматривалась в качестве важной части профессиональной подготовки будущих учителей, которая расширяет общепедагогический кругозор студента, способствует выработке правильного отношения к педагогическому опыту прошлого, дает ясное представление о процессе развития теории и практики воспитания и обучения, обусловленном социально-экономической структурой общества, борьбой классов и уровнем научных знаний в каждую историческую эпоху. При этом основное внимание уделялось необходимости показать студентам, как педагогика и школа отвечали требованиям общественного развития, как влиял процесс развития наук на теорию и практику воспитания, как воздействовали новые педагогические идеи на школьную практику, как отражались достижения практики воспитания и обучения в педагогической теории.

Программы, функционирующие в отечественной системе высшего педагогического образования, предусматривали изложение историко-педагогического материала в тесной связи с историей развития человеческого общества, т.е. в соответствии с оформлением основных общественно-экономических формаций. Как правило, курс был разделен на три основные части: “История школы и педагогики за рубежом”; “История школы и педагогики в России до Великой Октябрьской социалистической революции”; “История школы и педагогики в СССР и других социалистических странах”. При этом особо подчеркивалась идеологическая составляющая программ, поскольку последовательное изучение развития педагогической теории и практики воспитания должно было показать будущим учителям то, что советская педагогика, прямая наследница всей прогрессивной педагогики прошлого, является “принципиально новым, высшим этапом в развитии науки о воспитании”.

Анализ эволюционного процесса формирования педагогической культуры проводился на основе противопоставления буржуазной и марксистской педагогики. Каждой авторской педагогической концепции или системе давалась ярко выраженная характеристика с точки зрения ее анализа с пози-

ции марксистско-ленинской идеологии, а именно: “Участие Я. А. Коменского в демократическом движении XVII в. и его социальные идеи”; “Педагогическая теория Д. Локка, ее буржуазная направленность”; “Мелкобуржуазный характер и противоречивость педагогических взглядов Руссо”; “Реакционные взгляды Спенсера на просвещение трудящихся”; “Развитие революционно-демократической педагогики Н. Г. Чернышевским и Н. А. Добролюбовым”; “Буржуазно-демократическая педагогическая мысль начала XX века и ее главные представители” и т.д.

Представленная выборка позволяет говорить о том, что в качестве доминирующей идеи развития педагогической теории и практики выступала установка на идеологические постулаты определенного исторического периода, а не специфика развития образовательной сферы и особенности ее формирования в рамках становления и развития мировой и национальной культур. В то же время большее внимание уделялось изучению документов партии и правительства иногда в ущерб освоению литературного наследия выдающихся отечественных и зарубежных педагогов, выборка из произведений которых была минимизирована в соответствии с данной им характеристикой с идеологических позиций. В качестве первоисточников студентам предлагались произведения К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина, партийные документы, доля которых преобладала над собственно педагогическими работами.

Так, проведенный контент-анализ предлагаемых источников для изучения показал, что в программах 1973, 1979, 1984 гг. соотношение идеологически ориентированной и собственно педагогической литературы составляло 60% и 40%.

Еще одной существенной тенденцией, которая ярко проявилась в этот период, было значительное уменьшение количества учебных часов на изучение историко-педагогического материала – от 176 ч. (1979 уч. год), 138 ч. (1984г.) до 36 ч. (2004 уч. год). Подобное сокращение не могло не отразиться отрицательно на особенностях преподавания данных дисциплин, на отборе соответствующего информативного материала для лекций и семинарских занятий, на специфике отражения многовековой истории педагогической теории и практики в кратком курсе, имеющем значительную фактологическую и информативную насыщенность.

В то же время в конце 80-х – начале 90-х гг. были предприняты первые попытки разработки и практической апробации в работе со студентами, при написании учебных пособий и разработке учебных программ альтернативных теоретико-методологических подходов к предоставлению историко-педагогического материала в ходе организации высшего педагогического образования (культурологический, цивилизационный, синергетический и т.д.). Разработка данных подходов оказала неоднозначное, как позитивное, так и негативное, влияние на развитие системы историко-педагогической подготовки студентов. Развитие принципа вариативности и альтернативности, своеобразный плюрализм в отношении к методологии историко-педагогического познания привел к появлению различных образовательных программ, значительно отличающихся по своему содержанию от традиционных и опирающихся на разнообразные теоретические основания.

В качестве основания для разработки не только учебных программ, но и учебных пособий для студентов рассматривались следующие концептуальные подходы – культурологический (Б. М. Бим-Бад, В. Г. Кинелев, В. Б. Миронов); цивилизационный (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов); синергетический (М. В. Богуславский), а также недостаточно методологически обоснованные, но содержащие интересные по своей направленности идеи. Особо следует выделить разработки под руководством Т. К. Ахаян, учебные материалы под редакцией А. М. Лушников, Л. А. Степашко, Н. К. Чапаева и др. Так, например, в пособии под редакцией Т. К. Ахаян предложен интересный подход к составлению учебных программ по истории образования, базирующийся на структуре учебников П. Ф. Каптерева, М. И. Демкова, изданных в России в начале XX века, так и на основе современных учебных рекомендаций, в частности З. И. Равкина и В. Г. Пряниковой. Подобная трактовка учебного содержания представляет значительный интерес как для преподавателей вузов, так и для студентов, так как предлагает разнообразные подходы к определению структуры учебного материала. Одновременно возникает целый ряд проблем, связанных с односторонней, иногда уже устаревшей и не отвечающей современным дидактическим требованиям, подачей материала и с необходимостью дополнительного освещения альтернативных точек зрения на специфику эволюции мирового историко-педагогического процесса.

Привлекательной при этом выглядит позиция А. М. Лушников, которым предложен не хронологически последовательный, а “проблемно-тематический” подход к изложению историко-педагогического материала, исходя из особенностей и основных структурных компонентов педагогического процесса в их историческом развитии. Выделение учебных блоков в изложении материала, определение наиболее значимых педагогических проблем создает предпосылки для более сложного категориального анализа мирового историко-педагогического процесса и в большей степени связано с особенностями педагогики как науки и спецификой ее формирования в рамках различных национальных традиций и мировой культуры в целом. Одновременно данный подход к освоению историко-педагогической информации имеет и отдельные негативные особенности, которые заключаются в значительных ограничениях при изложении материала, отсутствии целостности в отражении специфики мирового историко-педагогического процесса, в произвольности и некоторой субъективности выбора анализируемой проблематики.

В свою очередь, подобные методические подходы к организации процесса освоения историко-педагогической информации позволяют реформировать систему историко-педагогической подготовки будущих педагогов в рамках организации высшего педагогического образования, ориентируя ее на специфику историко-педагогического познания. В то же время небольшое количество и низкая степень распространенности подобных программ не позволяют рассматривать их в качестве основополагающих при преподавании дисциплин историко-педагогической направленности в системе высшего педагогического образования России.

В целом мы имеем возможность выделить следующие этапы в развитии историко-педагогического образования учащихся отечественной высшей школы:

1) “популяризаторский” или “практико-ориентированный” (1860 – 1890-е гг.): на данном этапе изучение основ истории педагогики было связано с общекультурной подготовкой студентов, а содержание историко-педагогических дисциплин – в большей степени с практическими рекомендациями о возможности использовать имеющийся исторический опыт в работе с детьми;

2) “альтернативный” (1890 – 1920-е гг.) был связан с признанием различных концептуальных подходов к изучению эволюции мировой педагогики и национальных систем образования, которые были заложены как европейскими, так и отечественными историками педагогики (Н. Д. Виноградов, Ф. Ге, С. И. Гессен, М. И. Демков, П. Ф. Каптерев, Ш. Летурно, А. П. Медведков, Л. Н. Модзалевский, П. Монро, П. Наторп, П. Соколов, Т. Шмидт и др.) и давал возможность их альтернативного выбора при изучении историко-педагогического материала;

3) “идеологически-ориентированный” (1930 – 1980-е гг.), связанный с изучением историко-педагогического материала с точки зрения формационного подхода, как наиболее репрезентативного и отвечающего общей идеологической направленности в развитии отечественной культуры, в том числе и педагогической;

4) “плюралистический” (1990-е гг. – вплоть до настоящего времени), позволивший сформировать новый взгляд на развитие педагогической культуры в истории человеческой цивилизации и определяемый “параллельным сосуществованием” различных методологических концепций и подходов к эволюции мирового историко-педагогического процесса (формационный, культурологический, цивилизационный, синергетический, аксиологический, аспектный и др.).

Каждый период характеризовался также своей спецификой в структуризации историко-педагогического материала и особенностями организации собственно учебной деятельности. Однако, как показывает проведенный анализ, основное внимание всегда уделялось активизации самостоятельной деятельности учащихся различными средствами (рефераты, аннотации на учебные пособия, исторический анализ педагогической проблематики), а также способам организации учебной деятельности студентов (лекции, семинары, репетиции и др.).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что традиция изучения дисциплин историко-педагогической направленности имеет свою почти полуторавековую историю и связана с основными этапами становления и развития высшего педагогического образования в России. Освоение историко-педагогического материала происходило в различных формах и на основе знакомства с различными учебными предметами в соответствии с тем, каковы были концептуальные методологические основания построения схемы эволюции всемирного историко-педагогического процесса.

РАЗДЕЛ VIII
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 008

В. И. Матис

**КАТЕГОРИЗАЦИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КУЛЬТУРЫ
МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

Общение – важнейший фактор формирования личности, средство воспитания. Оно обеспечивает регуляцию поведения человека, его отношений с другими людьми, создает условия для целенаправленного регулирования чувств, поведения, воздействует на его ориентации и оценки. Формы общения, основанные на гуманизме, стимулируют развитие положительных человеческих качеств, а нетерпимость друг к другу, эгоизм или любое проявление «центризма», будь то эгоцентризм или европоцентризм, приводят к обострению противоречий и повышению психологического напряжения.

Культура межнационального общения зависит от уровня общего развития населения, его умения соблюдать общечеловеческие нормы нравственности и поведения, взаимной готовности правильно воспринимать инонациональные ценности, стремления обогащать себя знанием этих ценностей.

Понятия культуры межнационального общения, межкультурной компетенции, их структура и технологии формирования или воспитания активно разрабатываются российскими и зарубежными исследователями. Все они в той или иной степени затрагивают различные качества личности, ее способности и умения (Т. Бурмистрова [1], З. Гасанов [2], М. Куранов [3], В. Кутьев [4], В. Матис [6], М. Вурам [7], К. Кнапп [8], J. Lehtonen [9], E. Phillips [10]).

З. Гасанов, например, выделяет знаниевые компоненты формирования культуры межнационального общения [2]. Для успешной коммуникации в иной культуре, с точки зрения Д. Летонена, необходимо знать язык, историю страны, искусство, экономику, общество, т.е. обладать всесторонними знаниями об истории и культуре этой страны [9]. Исследователь ставит вопрос об этике межкультурных отношений. Т. Ю. Бурмистрова акцентирует внимание на содержании специального учебного курса «Культура межнационального общения», который может решить многие проблемы общения [1]. В. И. Матис, разрабатывая проблему культуры межнационального общения, особое внимание уделяет комплексному изучению структуры и содержания этого феномена [6]. Технология формирования культуры межнационального общения может быть реализована, если к делу приступать с дошкольных образовательных учреждений. Предлагаемая К. Напп модель сориентирована на поведенческий аспект общения с представителями дру-

гой культуры, не включающий в себя обмен культурными смыслами, в ходе которого происходит понимание и познание иной культуры [8].

Авторы большинства работ в той или иной степени обращаются к знаниям, необходимым для осуществления межкультурного общения, и отношениям, возникающим при коммуникациях, а также умениям (интерпретации и соотнесения, открытия и взаимодействия) и критическому осознанию действительности. Основным достоинством рассматриваемых различных подходов является выделение в них двух взаимосвязанных сторон межкультурной компетенции личности – способности понимать родную и чужую культуру. Другим положительным моментом представляется установление или признание связи между мышлением и поведением, что выводит межкультурную компетенцию на более осознанный культурологический, философский уровень.

При гармоничном и непредвзятом подходе к межкультурным коммуникациям отношения, с точки зрения культуры межнационального общения, строятся на основе открытости и заинтересованности, готовности отказаться от предубеждений относительно родной и другой культуры.

Знания в общей концепции культуры межнационального общения включают информированность об истории, культуре, обычаях и традициях нации, характеристику социальных групп – участников общения, анализ их практической деятельности, общих процессов социального и личностного взаимодействия.

Умения интерпретации и соотнесения (общего и особенного) состоят в способности человека анализировать и интерпретировать явления общественной и культурной жизни, документы или события другой культуры, объяснять и соотносить их с явлениями собственной культуры с точки зрения общих методологических принципов. Умения при таком подходе дополняются усвоением новых знаний о культуре и культурных практиках, операционализацией знаниями, отношениями и навыками в условиях коммуникации и взаимодействия в реальном времени.

Критическое осознание действительности, включающее культуру, политическую структуру, систему образования и другие элементы общественной жизни, проявляется в умении, с одной стороны, критически, на основе определённых критериев воспринимать мировоззрение, деятельность и результаты деятельности, присущие собственной и иной культуре, а с другой – остерегаться эти явления сравнивать и давать им оценку, поскольку каждая из них самоценна и самозначима.

Таким образом, культура межнационального общения предполагает формирование определенных качеств личности:

- способность увидеть взаимосвязи между разными культурами (как внешними, так и внутренними);
- умение быть посредником и способность интерпретировать одну культуру в терминах другой;
- критическое и аналитическое понимание собственной и иной культуры;
- осознание детерминированности собственного взгляда на мир культурными и мировоззренческими традициями.

Такой набор качеств ведет к формированию культуры межнационального общения и обуславливает продуктивность, результативность деятельно-

сти специалиста в области межнациональных отношений и комфортность любого коммуникатора, который попадает в инокультурное окружение. На наш взгляд, под культурой межнационального общения следует понимать совокупность специальных знаний и убеждений, а также адекватные им поступки и действия, проявляющиеся как в межличностных контактах, так и во взаимодействии целых этнических общностей и позволяющие на основе межкультурной компетентности быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах.

Межкультурная компетенция, на основе которой строится и культура межнационального общения, представляет собой сложное образование, включающее в том числе и определённые знания, качества, навыки и умения.

В связи с этим в содержательном плане культура межнационального общения включает в качестве основных элементов знаниевый, мировоззренческий, поведенческий компоненты.

В первую очередь следует отметить знаниевый компонент, который включает:

- историю и культуру, традиции и обычаи собственного народа;
- историю и культуру, традиции и обычаи этноса партнера;
- место истории и культуры, традиций и обычаев собственного народа и этноса партнера в мировой культуре;
- язык родного этноса и языки межнационального и международного общения (билингвизм и полилингвизм);
- особенности национальной культуры как выражения национальной психологии, нормы и правила, которые регулируют взаимоотношения представителей разных этнических общностей или выработку их во взаимных интересах.

Что касается знаний истории, культуры своего этноса, его традиций, то без социальной памяти нет и не может быть национальной культуры. Многие россияне, независимо от национальной принадлежности или происхождения, обладают очень слабой этнографической грамотностью. Молодежь не знает своих корней и своей истории, не имеет порой даже элементарных сведений в области религии, плохо знает выдающихся деятелей российской культуры.

Далее следуют знания национальной культуры этноса, с которым осуществляется процесс общения. В условиях поликультурного общества особенно важными являются знания народных обычаев и обрядов, праздников и народных традиций, танцев, пословиц, сказок, народной педагогики и медицины – всего, что связано с духовной культурой, что может уберечь от некомпетентности, ошибок при принятии решений и удержать от необдуманных поступков.

Следует отметить понимание роли своей национальной культуры и роли культуры этноса-партнера в мировой культуре. Это помогает уберечь от национального чванства, самоуспокоенности одних и бездумного самобичевания других. Объективная информация и глубокие знания позволят по достоинству оценивать не только свой этнос, но и партнера.

Определение этнического компонента образования в воспитании культуры межнационального общения необходимо осуществлять и на языковом

уровне, поскольку именно в языках, и прежде всего в диалектных формах, запечатлены культурные традиции различных этносов. Именно поэтому важный элемент в знаниевом компоненте принадлежит родному (национальному) языку и языкам межнационального и международного общения. Владение родным языком предполагает не только формирование представления о системе языка, но и развитие коммуникативных умений и навыков, овладение нормативной стороной речи. При этом родной язык, являясь культурным наследием, вобравшим в себя все закономерности и случайности исторического развития, выступает также как средство познания культуры своего народа. Язык межнационального общения снимает непонимание, социальную и межэтническую напряженность.

Изменение парадигмы языковой политики в многонациональной России предусматривает осуществление практических шагов в нескольких направлениях и, в первую очередь, в сторону постоянного поиска конструктивных решений, направленных не только на преодоление отдельных недостатков и перекосов в языковой политике, но и на создание действительно благоприятных условий для свободного развития всех этнических языков в стране. Важным стратегическим направлением в этой сфере социокультурной деятельности должен стать переход от моно- к полилингвизму.

Знания особенностей национальной культуры как выражения национальной психологии, норм и правил, которые регулируют взаимоотношения представителей разных этнических общностей, также позволят избежать ошибок в общении, будут способствовать взаимопониманию на различных уровнях коммуникации. История знает немало примеров, когда руководители самого высокого уровня из-за некомпетентности в элементарных вопросах этнопсихологии пытались помирить народы, допускали досадные ошибки и нелепости, в результате только обостряющие отношения.

Однако очевидно, что межкультурная компетенция не должна сводиться только к знаниям. Одни знания не могут гарантировать, что в практических ситуациях общения в поликультурной или инокультурной среде будет всегда достигнута ситуация успеха. На наш взгляд, знаниевый компонент, предусматривающий в содержательном смысле изучение истории, культуры, традиций, обычаев и языка, будет выглядеть неполным без идейной убежденности и усвоения основ мировоззрения представителей изучаемой культуры. Устанавливая соотношение компонентов, мировоззренческий аспект может быть определен как систематизирующий во всей этой сложной структуре. Таким образом, обязательным признаком культуры межнационального общения становится идейная убежденность, позволяющая не только размышлять о сложных проблемах общественной жизни, о собственном месте в мире, но и принимать самостоятельные решения. Поэтому важным компонентом является мировоззренческий аспект культуры межнационального общения, который включает:

- способность противостоять антиподам культуры межнационального общения – национальной ограниченности и замкнутости, национальной предвзятости и неприязни, национальному недоверию и отчужденности, национальному эгоизму и этноцентризму, национальному тщеславию и спеси;

- социально и профессионально ориентированные реакции на характер, стиль и особенности поведения людей других национальностей;

- потребность утверждать на практике взаимно согласованные принципы бесконфликтного взаимопонимания и сотрудничества в ходе межнационального взаимодействия.

Мировоззренческий аспект культуры межнационального общения как социальная ценность личности рождается в результате внутреннего овладения региональной, национальной и всей человеческой культурой, обобщенным процессом ее формирования. Любая личность – продукт общества, но лишь та поднимается на уровень сформированного мировоззрения, через сознание которой преломляется история. Сама личность является непосредственным участником исторического процесса. Никакое схематичное усвоение абстрактных духовных ценностей, никакое самое обширное знание отдельных, не связанных внутренней логикой конкретных эмпирических фактов не вырабатывает мировоззренческой культуры. Непреходящее значение для этого имеет изучение в школьные и студенческие годы национальной и всей российской культуры, истории своего народа и России как общей Родины. Особенно велико значение истории и национальной общественной мысли для формирования мировоззренческой культуры. Подняться на уровень межкультурной компетентности может только тот, кто органично усвоил сущность национальной и мировой культуры, почувствовал свою личную сопричастность к стране, ее истории и, конечно же, овладел языками, как национальным, так и государственным и международным. Таким образом, межкультурная компетентность предполагает, что личность не просто ориентируется в четырех (мега-, макро-, мезо- и микро-) уровнях понимания современных проблем, но и активно участвует в их решении [6].

Напряженность между общающимися может возникнуть также в конкретной психологической ситуации, сложившейся под влиянием низкого уровня обыденного сознания (восторг по поводу успехов своей нации, национальное чванство, спесь и др.). Поэтому понятие межкультурной компетентности наряду со знаниевым и мировоззренческим компонентами включает навыки, умения и качества личности, которые составляют компетенцию субъектов межкультурного общения.

Массовое общение людей может также стать источником возникновения больших психологических перегрузок, конфликтных ситуаций. Поэтому важным является поведенческий компонент, включающий ряд поведенческих качеств личности, которые составляют межкультурную компетенцию при коммуникации с представителями иных культур. Здесь основой несущей конструкции являются толерантность и эмпатия, включающие на поведенческом уровне:

- соблюдение сложившихся традиционных или стереотипных форм межнационального общения;
- проявление уважения и позитивной оценки другого человека;
- позитивную, лишённую предубеждений реакцию на поведение представителя другой культуры;
- принятие точки зрения собеседника, способность взглянуть на событие с его позиции;
- толерантность к неожиданному повороту событий, способность справиться с ранее неизвестной и неопределённой ситуацией, не показывая своего замешательства.

Эмпатия, означающая способность к сопереживанию, умение поставить себя на место другого, наиболее важна в периоды нестабильности в обществе, когда особенно нужна поддержка друг друга. К сожалению, это качество развито далеко не одинаково у всех, что также может приводить к проблемам общения. Часто случается так, что человек, не зная в совершенстве язык, затрудняется подобрать слова, но тон, которым он говорит, может подсказать дальнейшее поведение его собеседника. Отсутствие эмпатии блокирует эмоциональную чувствительность, что, в свою очередь, может перерасти в жестокость. К сожалению, примеров этому в истории взаимоотношений этносов, проживающих на территории России, более чем достаточно.

Национальная ограниченность может порождаться теми или другими обстоятельствами, порой совершенно не связанными с национализмом. Это обычно связано с предвзятым мнением о человеке, отсутствием уважительного отношения к товарищам в коллективе и вообще неосторожностью и нетактичностью в процессе общения с окружающими людьми. Иногда в разговорной речи используются шутки, а также сложившиеся в прошлом клички и прозвища, адресованные представителям той или иной нации, обидные для них.

Нравственные аспекты культуры межнационального общения требуют специального внимания и рассмотрения. Анализируя требования, предъявляемые к нравственному облику участника межкультурного диалога, в качестве обязательного элемента включают и вопросы этического самосознания. Нравственное сознание осмысливается как диалектическое единство этических знаний, чувств, воли, убеждений и идеалов, определяющих уровень творческих и созидających взаимоотношений коммуникатора в ситуациях межкультурной деятельности. Нравственный мир участников межкультурных связей проявляется в сознании, деятельности и отношениях и представляет собой сложную и разнообразную структуру. Он включает такие понятия, как идеал, смысл жизни, счастье и любовь, долг и совесть.

Нравственная культура включает в себе не только нравственное сознание, формируемое на уровне теоретических этических знаний, но и нравственные чувства, развитие которых невозможно при опоре лишь на теорию. Исходя из этого, формирование культуры межнационального общения на основах толерантности, гуманизации отношений в системе коммуникаций предполагает не только теоретическое осмысление материала, но и его эмоциональное переживание, что способствует развитию межкультурной эмпатии. Умение сопереживать чужому миру, делать содержательные обобщения позволяет скорректировать свои нравственно-ценностные ориентации и установки, выработать целостное гармоничное отношение к гуманистическому характеру процесса межнациональных отношений.

Таким образом, в процессе формирования культуры межнационального общения как отдельной личности, социальной или национальной группы, так и целого поколения неразрывно связаны знаниевый, мировоззренческий и поведенческий компоненты. При этом понятие культуры межнационального общения, разложенное на компоненты, позволяет более глубоко познать процесс воспитания культуры межнационального общения, лучше понять проблемы, с которыми сталкивается личность, когда попадает в ино-

культурное окружение. Такое понимание культуры межнационального общения, на наш взгляд, не достижение конечной цели, а важный этап, создающий фундамент в дальнейшем для более сложного процесса формирования свободной, всесторонне развитой личности, которой чужды и конформизм, и анархически понимаемая свобода.

Структура культуры межнационального общения может меняться в зависимости от исторических условий, уровня развития общества и некоторых других параметров, но всегда будут оставаться некоторые общие элементы, от усвоения которых будет зависеть уровень общения. К таким элементам можно отнести политическую культуру общения, нравственное содержание общения между народами, эстетику общения и некоторые другие.

Поэтому важно вооружать население многонационального государства хотя бы минимумом знаний по основам межнациональных и международных отношений, дать ему представление о культуре, традициях, обычаях народов, населяющих страну, республику, регион, конкретную местность. Необходимо так построить содержание всего образования и воспитания, чтобы оно обеспечивало знаниями об этносах, с представителями которых люди учатся, работают и живут, формировало готовность противостоять антиподам культуры межнационального общения и принимать национальные особенности других народов. Для реализации такой сложной цели, чтобы она отвечала всем требованиям науки (полноте содержания, операциональности, реальности, временной определенности и побудительности для субъектов деятельности) и могла быть достигнута в условиях современной России, может быть введение специального курса. Целью организации курса «Культура межнационального общения» является дальнейшее развитие и обогащение содержания педагогического образования в регионе и стране.

К общетеоретическим задачам курса можно отнести:

- воспитание глубокого уважения и любви к Отечеству, к многонациональному народу России, Сибирского края, конкретного места с целью укрепления единства федеративного устройства нашего государства;
- культивирование бережного отношения к людям различных национальностей страны и региона, к их языкам, культуре, другим социальным ценностям;
- формирование интернационального и гражданского сознания и чувств;
- ориентация на общечеловеческие нравственные ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации, на осознание принадлежности к мировому сообществу в духе мира и уважения ко всем народам Земли, их этнонациональным особенностям;
- обращение к национальному достоинству в духе веротерпимости к различным религиозным чувствам людей, обеспечение мирного разрешения возникающих конфликтов культур на стыке различных религий;
- стимулирование непримиримого отношения к проявлению шовинизма, национализма и расизма.

Научно-методическое обеспечение учебно-воспитательной деятельности в плане формирования культуры межнационального общения ставит перед собой задачи:

- усвоения общепризнанных принципов равноправия и самоопределения народов независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения человека, места жительства и отношения к религии;
- привития любви к культуре, истории своего народа, родному языку;
- формирования национального самосознания;
- приобщения к общечеловеческим нравственным ценностям, к лучшим достижениям человеческой цивилизации;
- воспитания чувства причастности к мировому сообществу, уважения к инонациональным языкам;
- обеспечения сочетания национального (этнического), интернационального и патриотического в самосознании гражданина многонационального государства;
- формирования гражданской позиции (уважение, забота, тактичность, чуткость к человеку, сопереживание, понимание чувств и желаний людей, непримиримое отношение к эгоизму, высокомерию, грубости);
- выработки умений и навыков преодоления личностно-психологических барьеров в общении;
- вооружения знаниями, необходимыми для общения;
- предупреждения ситуаций, порождающих эмоциональную напряженность в отношениях.

Культура межнационального общения может формироваться на основе принципов социального партнерства народов, равенства людей независимо от их национальной принадлежности, на основе интернационализма, коллективизма и демократии.

В различных регионах многонационального государства культура межнационального общения, как верно отмечает З. Гасанов [2, с. 12], имеет свои особенности, определяемые социально-историческим прошлым нации, историей ее отношений с другими народами, этнопсихологической совместимостью представителей тех или иных народов, религиозно-конфессиональной спецификой. Однако так или иначе культура межнационального общения может формироваться лишь на основе прочных знаний, мировоззренческой культуры и психологической готовности, что и составляет основу межкультурной компетентности – такой степени проявления знаний, навыков и умений, которая позволяет правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений и общения с представителями конкретных этнических общностей, видеть проявляющееся в их ходе своеобразие традиций, привычек и психологических качеств, находить адекватные формы воздействия на них с целью поддержания атмосферы согласия, добропорядочности и взаимного доверия.

Межкультурная компетентность в межнациональных отношениях реализуется прежде всего как высокая степень грамотности в области правильного осознания и соответствующей интерпретации национально-психологических особенностей представителей тех или иных наций и выражается в тщательной фиксации и учете:

- потребностей, мотивов и ценностных ориентаций жителей конкретных национальных регионов нашей страны, этническая специфика проявления которых существенно влияет на формы общения с ними;

– фактов, свидетельствующих о наличии противоречий между потребностно-мотивационными компонентами национальной психологии и функционирующими в общественном сознании населения традиционными нормами делового, политического и межнационального взаимодействия между людьми;

– характера проявления познавательного-интеллектуальных составляющих национального самосознания представителей конкретных национальностей, которые должны приниматься во внимание при совместной деятельности;

– специфики форм защиты политического самосознания представителей конкретных этнических общностей от элементов национализма и шовинизма, проявляющихся в ходе межнациональных отношений;

– конкретных национально-психологических предпосылок для повышения эффективности интернационального взаимодействия в конкретных национальных регионах страны, которые могут учитываться в процессе деятельности.

В основных элементах культуры межнационального общения как самостоятельного социально-политического и социокультурного феномена в то же время следует, как это предлагают Э. А. Саракуев и В. Г. Крысько [5, с. 181], выделять четыре систематизирующих элемента, составляющих опору несущей конструкции:

– во-первых, прочные знания теории и практики реально существующих в государстве национальных отношений, а также психологии национальных общностей, ее населяющих;

– во-вторых, непредвзятую позицию при оценке других людей и особенно их национально-психологических особенностей и форм проявления;

– в-третьих, умение выбирать по отношению к каждому из них такой способ общения, который, не расходясь с собственными представлениями о морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальному и национальному своеобразию восприятия и оценки представителей других этнических общностей;

– в-четвертых, способность эмоционально и участливо откликаться на запросы, интересы и поступки этносов.

Таким образом, культура межнационального общения представляет собой не достижение какой-то конкретной цели – это перманентный процесс восхождения к новым вершинам культуры общения, основой которого, с одной стороны, являются знаниевый, мировоззренческий и поведенческий компоненты, а с другой – свободная, внутренне ориентированная личность.

Литература

1. **Бурмистрова, Т. Ю.** Социология национальных отношений / Т. Ю. Бурмистрова // Социологические исследования. – 1994. – №5.
2. **Гасанов, З. Т.** Формирование культуры межнационального общения в многонациональном регионе / З. Т. Гасанов // Педагогика. – 1994. – №5.
3. **Куранов, М.** Культура межнационального общения / М. Куранов // Педагогика. – 1992. – №7-8.
4. **Кутьев, В., Бондырева, С.** Культура межнационального общения / В. Кутьев, С. Бондырева // Педагогика. – 1991. – №3.

5. **Крысько В. Г., Саракуев, Э. А.** Введение в этнопсихологию: учебно-методическое пособие для студентов / В. Г. Крысько, Э. А. Саракуев. – М., 1996.

6. **Матис, В. И.** Педагогика межнационального общения / В. И. Матис. – Барнаул, 2003.

7. **Byram, M.** Assessing Intercultural Competence in Language Teaching / M. Byram // Sprogforum. – N. 18. – Vol. 6. – P. 8–13.

8. **Knapp, K.** Intercultural Communication in EESE / K. Knapp // <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> Retrieved January 3, 2003.

9. **Lehtonen, J.** Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence / J. Lehtonen // <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> Retrieved December 2, 2003.

10. **Phillips, E.** IC? I see! Developing learners' intercultural competence / E. Philipps // LOTE CED Communique, issue 3. Retrieved February 17, 2004 from <http://www.sedl.org/loteced/communique/n03.html>

РАЗДЕЛ IX
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 371.71

Л. А. Гиренко, В. Б. Рубанович, Р. И. Айзман

**МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МАЛЬЧИКОВ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Для оценки морфофункционального развития учащихся изучались физическое развитие, показатели кардиореспираторной системы и физическая работоспособность мальчиков 7-15 лет общеобразовательной школы г. Новосибирска. Комплексное обследование показало, что в критические периоды онтогенеза (в 7 – 9 и 12 – 14 лет) снижаются темпы физического развития. Увеличение тотальных размеров тела приводит к снижению адаптивных возможностей сердечно-сосудистой системы.

В последние годы в научной и практической деятельности при оценивании морфологических, функциональных и психических показателей организма все большее внимание уделяется не просто среднестатистическим параметрам, а учету индивидуального развития в онтогенезе [7].

Есть все основания считать, что наиболее информативными критериями возрастных преобразований могут служить те показатели, которые характеризуют состояние физиологических систем в условиях деятельности, максимально приближенной к повседневной жизни, т.е. показатели, отражающие реальную приспособляемость к условиям окружающей среды и адекватность реагирования на внешние воздействия.

Представление об адаптивном характере индивидуального развития привело к необходимости пересмотра понятия возрастной нормы как совокупности среднестатистических морфологических и физиологических параметров. Было высказано положение, согласно которому возрастную норму следует рассматривать как биологический оптимум функционирования живой системы, обеспечивающий адаптивное реагирование на факторы внешней среды [17].

Показано, что чувствительность к внешним воздействиям носит избирательный характер на разных этапах онтогенеза. Это легло в основу представления о *сензитивных периодах* как о периодах наибольшей чувствительности к воздействию факторов среды [7].

Онтогенетическое развитие сочетает периоды эволюционного (постепенного) морфофункционального созревания и периоды революционных переломных скачков развития, которые могут быть связаны как с внутренними (биологическими), так и с внешними (социальными) факторами развития [6, 26].

Важным и требующим специального внимания является вопрос о *критических периодах* развития. Критические периоды могут возникать как результат резкой смены социально-средовых факторов и их взаимодействия

с процессом внутреннего морфофункционального развития. Такими периодами являются: возраст начала обучения – период резкой смены социальных условий и пубертатный период – начало полового созревания, который характеризуется резким повышением активности центрального звена эндокринной системы, снижением эффективности корковых регуляторных механизмов и несоответствием социально-психологических факторов функциональным возможностям организма [13,18, 21,34].

Таким образом, можно полагать, что критические периоды развития обусловлены как интенсивным морфофункциональным преобразованием основных физиологических систем и целостного организма, так и спецификой усложняющегося взаимодействия внутренних (биологических) и социально-психологических факторов развития. Только сочетание возрастного и индивидуального подходов к изучению особенностей функционирования ребенка может обеспечить разработку адекватных гигиенических и педагогических мер, способствующих сохранению здоровья и прогрессивному развитию организма и личности ребенка.

Общепризнанным является тот факт, что уровень физического развития зависит от сочетания и взаимосвязи антропометрических признаков, определяющих пропорциональность и гармоничность развития, и функциональных показателей, являющихся отражением адаптивных возможностей различных систем организма [12]. У детей дисгармоничного физического развития наблюдается наибольшее количество функциональных сдвигов и нарушений здоровья [29].

В связи с изменениями в динамике развития, бурными социально-экономическими преобразованиями, меняющимися условиями окружающей среды, по рекомендациям ВОЗ, все нормативы физического развития следует обновлять каждые 5 лет [12]. Несмотря на многочисленные исследования по данной проблеме, ряд вопросов либо остался вне поля зрения, либо рассматривается не комплексно, без учета единства морфологического и функционального состояния, либо на разных группах обследуемых.

Целью настоящего исследования явилось изучение интегральной характеристики морфологического и функционального развития детей и подростков в зависимости от биологического и календарного возраста, обучающихся в общеобразовательной школе по традиционной программе.

Для достижения поставленной цели было обследовано 302 учащихся с 1-го по 9-й класс общеобразовательной школы № 11 г. Новосибирска в возрасте 7-15 лет; из них – 84 подростка трех возрастных групп (12,13,14 лет). Согласно общепринятой возрастной периодизации (1965 г.) мальчики были объединены в возрастные группы: 7-9; 10-11 и 12-15 лет. Все обследованные школьники по состоянию здоровья относились к основной медицинской группе и не занимались в спортивных секциях. Занятия по физической культуре проводились в рамках школьной программы; школьники, занимающиеся в спортивных секциях более 1 года, в обследование не включались. Онтогенетические исследования проводились на основе продольно-поперечных срезов.

Обследование включало:

1) *антропометрию* [9], измерение длины и массы тела (ДТ и МТ), окружности грудной клетки (ОГК), кистевой и становой мышечной силы (КС

и СтС), содержание резервного жира методом калиперметрии [30,40] с последующим расчетом активной массы тела (АМТ) по формуле $АМТ = МТ - (МТ \cdot (\% \text{ жира}) / 100)$ [20] и массо-ростового показателя индекса Кетле (ИК = $МТ \cdot (\text{кг}) / ДТ^2 (\text{м}^2)$). Максимальную мышечную выносливость (ММВ) определяли с помощью жидкостного динамометра при напряжении, равном 75% от максимального [23];

2) **физическое развитие** обследуемых оценивалось по методике А. Б. Ставицкой с соавт. (1959), после чего соматометрические показатели обследуемых школьников сопоставляли со стандартами физического развития детей и подростков г.Новосибирска [22]. Гармоничность и уровень физического развития школьников оценивались с выявлением следующих групп: I – дети с нормальным физическим развитием (гармоничное физическое развитие); II – дети с дефицитом массы тела и (или) с отставанием окружности грудной клетки от нормы (дисгармоничное физическое развитие); III – дети с избытком массы тела (дисгармоничное физическое развитие); IV – дети с резким отставанием, с общей задержкой физического развития;

3) **степень полового созревания** определяли по выраженности вторичных половых признаков [27,31];

4) **состояние кардиореспираторной системы** оценивали по показателям жизненной емкости легких (ЖЕЛ) с помощью водяного спирометра «Спиро – 18В» и максимальной скорости потока воздуха при форсированном вдохе и выдохе ($МСПВ_{\text{вд}}$ и $МСПВ_{\text{выд}}$) [19] с помощью пневмотахометра ПТ-1 с последующим расчетом относительных показателей функции внешнего дыхания на 1 кг массы тела. Частоту сердечных сокращений (ЧСС) в условиях физиологического покоя и при стандартной степ-эргометрической физической нагрузке рассчитывали по интервалам кардиограммы, регистрируемой по методике Л. А. Бутченко (1963). По данным ЧСС в восстановительный период производился расчет скорости восстановительных процессов (ИВ) с учетом мощности нагрузки [3]. Артериальное давление (АД) измеряли аускультативным методом Короткова. Рассчитывали систолический и минутный объемы крови (СОК и МОК) по формуле Старра [41]. Для оценки уровня вегетативной регуляции сердечной деятельности в процессе адаптации организма учащихся к физическим нагрузкам, степени напряжения регуляторных механизмов мы использовали метод вариационной пульсометрии [4]. Рассчитывался также индекс напряжения (ИН), характеризующий степень напряжения регуляторных механизмов организма, по формуле: $ИН = АМ0 / (2 \cdot X \cdot М0)$ [4], где $М0$ – мода (наиболее часто встречающееся значение кардио-интервала), характеризующая гуморальный канал регуляции и уровень функционирования системы; $АМ0$ – амплитуда моды (число значений интервалов, соответствующих моде, и выраженное в процентах к общему количеству интервалов в анализируемом массиве); X – вариационный размах (разность между значениями максимального и минимального по продолжительности кардиоинтервала). Определялся индекс вегетативного тонуса, характеризующий баланс симпатических и парасимпатических влияний на сердечный ритм ($ИВТ = (X / АМ0) \cdot 100\%$). Состояние вегетативного гомеостаза оценивалось как нормотоническое при величине X от 0,16 до 0,29 с, $АМ0$ от 31 до 49%, а ИН от 51 до 199 у.е.; преобладание симпатикотонических влияний – при $X \leq 0,15$ с, $АМ0 \geq 50\%$,

ИН \geq 200 у.е., а преобладание ваготонических влияний – при $X \geq 0,30$ с, АМ0 \leq 30 % и ИН \geq 50 у.е. Состояние вегетативных регуляторных механизмов является определяющим фактором в адаптации организма к условиям окружающей среды [4,5,8]. Для оценки уровня функционирования системы кровообращения и определения ее адаптационного потенциала использовали индекс функциональных изменений (ИФИ), предложенный А.П. Берсеновой, который определяется в условных единицах (баллах) по формуле: ИФИ = 0,011ЧП + 0,014САД + 0,008ДАД + 0,014В + 0,009М – 0,009Р – 0,27, где ЧП – частота пульса; САД – систолическое артериальное давление; ДАД – диастолическое артериальное давление; В – возраст; М – масса тела; Р – рост [8]. С целью изучения адаптации к физическим нагрузкам и оценки функциональных резервов организма проводилась проба РWC170 [16]. Экономичность деятельности сердечно-сосудистой системы на дозированную степ-эргометрическую нагрузку мощностью 12 кГм/мин · кг и качество адаптации оценивали по величине хронотропной реакции сердца и хрононотропному показателю (ХИП), равному произведению ЧСС \times АД систолическое [35].

Весь полученный материал обработан общепринятыми методами математической статистики. Различия показателей по сравнению с фоном и между группами оценивались методами вариационной и разностной статистики по t-критерию Стьюдента и по непараметрическому критерию ANOVA для независимых выборок и считались достоверными при $p \leq 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты антропометрических измерений данного контингента обследуемых в онтогенезе (табл. 1) выявили закономерное увеличение всех абсолютных значений показателей физического развития школьников: длины и массы тела, окружности грудной клетки, активной массы тела, силы мышц кисти и спины и мышечной выносливости. Процентное содержание резервного жира у ребят до 13-летнего возраста несколько увеличивалось, а затем отмечалось достоверное его уменьшение.

В этот же период, 13-15 лет, существенно возрастала сила мышц кисти, спины и мышечная выносливость (табл. 1), что происходило на фоне существенного прироста активной массы тела и снижения содержания резервного жира в организме. Это может свидетельствовать о продолжающемся интенсивном развитии подростков на фоне замедления скорости роста, что происходит под влиянием усиленной секреции андрогенов в пубертатный период. Описанная динамика процессов роста и развития согласуется с литературными данными [34], однако достоверное заключение может быть сделано только на основе сопоставления степени полового созревания и морфофункционального развития подростков. Интересно подчеркнуть, что с 10 до 12 лет темпы морфологических изменений по всем антропометрическим показателям значительно меньше, чем в другие периоды (табл.1).

Сопоставление наших результатов с антропометрическими показателями мальчиков и подростков г. Новосибирска в 80-е гг. [15] показало, что за этот период произошла существенная прибавка длины тела на фоне некоторого увеличения массы тела и уменьшения ОГК, что свидетельствует о продолжающемся процессе астенизации. Аналогичный эффект отмечался у школьников Тюменской области, Тувы, Горного Алтая [11,12,37]: у мальчиков прирост длины тела за последние 20 лет в 7 лет составил 6 см,

Таблица 1

Физическое развитие обследуемых детей и подростков

Показатели	Возраст, лет														
	7	8	9	10	11	12	13	14	15						
N (кол-во чел.)	16	28	40	64	59	23	30	31	11						
Длина тела, см	124,4 ± 1,5	128,8 ± 1,0*	133,2 ± 0,9*	139,3 ± 0,9*	142,4 ± 1,0*	145,0 ± 1,4*	155,8 ± 1,5*	164,2 ± 1,4*	168,0 ± 2,4*						
Масса тела, кг	24,1 ± 0,7	25,7 ± 0,7	27,9 ± 0,7*	31,4 ± 0,9*	34,1 ± 1,4	35,8 ± 1,5	43,0 ± 1,8*	48,4 ± 1,2*	52,8 ± 2,2						
Индекс Кетле, у.е.	15,1 ± 0,5	15,4 ± 0,3	15,6 ± 0,3	16,1 ± 0,3	16,7 ± 0,4	16,9 ± 0,6	17,7 ± 0,9	17,9 ± 0,4	18,6 ± 0,6						
ОГК, см	59,8 ± 0,7	60,8 ± 0,8	62,3 ± 0,5	65,3 ± 0,8*	67,6 ± 0,9	68,4 ± 1,1	73,1 ± 1,2*	76,0 ± 0,9	80,2 ± 1,5*						
% резервного жира	17,9 ± 0,5	17,9 ± 0,7	18,6 ± 0,4	19,7 ± 0,4	19,3 ± 0,6	20,2 ± 0,8	18,2 ± 0,9	16,2 ± 0,7	15,6 ± 0,8						
АМТ, кг	19,7 ± 0,6	20,9 ± 0,5	22,6 ± 0,5*	25,1 ± 0,6*	27,3 ± 0,8*	28,5 ± 1,0	34,9 ± 1,0*	40,5 ± 1,0*	44,4 ± 1,8						
Кистевая сила (пр+л), кг	23,9 ± 1,3	24,9 ± 0,8	28,8 ± 1,4*	33,3 ± 0,9*	35,9 ± 1,2	39,9 ± 1,9	51,3 ± 1,8*	63,6 ± 2,3*	74,4 ± 5,2						
Становая сила, кг	41,4 ± 2,3	40,9 ± 1,1	45,9 ± 1,8*	53,1 ± 1,7*	57,0 ± 1,5	62,6 ± 2,3*	76,6 ± 3,2*	89,2 ± 4,6*	108,4 ± 8,4*						
ММВ, сек	9,3 ± 1,6	7,2 ± 0,7	11,6 ± 1,3*	12,7 ± 1,0	11,8 ± 0,8	11,8 ± 1,8	14,5 ± 1,7*	15,6 ± 1,6	19,2 ± 3,5						

Примечание: достоверные различия средних величин рассчитаны по ANOVA для непараметрических независимых выборок:

* – по отношению к предыдущей возрастной группе ($P \leq 0,05$).

а в 14 лет – 11 см; по массе тела – 2-10 кг.

Однако параллельно увеличивалось число дисгармонично развивающихся школьников в разных областях страны и за рубежом [6,38,39,42]. Обнаружены тенденции к возрастанию доли детей с относительно низкой массой тела и одновременное увеличение количества детей с избытком МТ, низкорослостью [38,6]. К 13-14 годам дисгармоничное развитие встречается у 44-50% школьников [1,20]. В нашем исследовании гармонично развитых детей было 53,9%, а дисгармоничных – 46,1% (табл.2).

Таблица 2

Уровень и гармоничность физического развития мальчиков 7-14 лет (%)

Возраст, лет	УФР			ГФР		
	Высокий	Средний	Низкий	1 гр.	2 гр.	3 гр.
7	12,5	56,2	31,3	37,5	62,5	0
8	21,4	60,7	17,9	42,9	50,0	7,1
9	20,0	60,0	20,0	55,0	42,5	2,5
10	23,4	67,2	9,4	59,4	35,9	4,7
11	15,2	64,4	20,3	66,1	28,8	5,1
12	0	73,9	26,1	52,2	34,8	13,0
13	20,0	63,3	16,7	43,3	43,3	13,4
14	19,4	77,4	3,2	51,6	48,4	0
15	18,2	72,7	9,1	45,5	54,5	0

Примечание. Гармоничность физического развития: 1 группа – гармоничное ФР; 2 группа – дисгармоничность по дефициту МТ и ОГК; 3 группа – дисгармоничность по избытку МТ.

Параллельно наблюдалось реальное снижение силы мышечных групп у современных школьников по сравнению со сверстниками 70-х годов и особенное снижение по силовому показателю мышечных групп спины. Так, станова́я сила у обследуемых нами мальчиков 12-14 лет в среднем составила 76,0 кг (табл. 1), а в 1976 году – 88,8 кг [15].

Указанные исследователи объясняют это такими факторами, как недостаток физической активности, нарушения питания, хроническое недосыпание, снижение интереса к спортивным занятиям и т.д. Однако сводить физическое развитие только к оценке некоторых морфологических показателей является методологически неправильным. В современной трактовке под физическим развитием понимают комплекс морфофункциональных признаков, характеризующий возрастной уровень биологического развития организма. Совокупность морфологических и функциональных показателей следует рассматривать с позиции одного из основных принципов биологии – единства структуры и функции.

Поэтому на следующем этапе мы оценивали у обследуемых детей уровень функционального состояния организма по показателям кардиореспираторной системы, которая рассматривается многими авторами в качестве универсального индикатора адаптивных возможностей организма и его функциональных резервов [2,5,8,16].

Одним из наиболее простых и в то же время объективных методов оценки функциональных возможностей и способностей (резервов) организма является исследование кардиореспираторной системы в условиях физиологического покоя и после стандартных физических нагрузок [5].

Таблица 3.

Показатели кардио-респираторной системы школьников 7-15 лет

Показатели	Возраст, лет									
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
N (кол-во чел.)	16	28	40	64	59	23	30	31	11	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ПОКАЗАТЕЛИ ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ										
ЖЕЛ, л	1,48 ± 0,05	1,59 ± 0,05	1,82 ± 0,05*	2,06 ± 0,04*	2,18 ± 0,04*	2,34 ± 0,05*	2,72 ± 0,09*	3,27 ± 0,1*	3,85 ± 0,2*	
ЖП, мл/кг	61,9 ± 1,9	62,1 ± 1,9	65,8 ± 1,0	67,3 ± 1,9	64,8 ± 1,8	66,1 ± 2,8	65,4 ± 1,8	68,5 ± 1,2	72,8 ± 2,2	
МСПВ (вдох), л/сек	1,57 ± 0,06	1,84 ± 0,07*	2,23 ± 0,07*	2,54 ± 0,07*	2,72 ± 0,08	2,99 ± 0,15	3,76 ± 0,16*	4,44 ± 0,17*	5,04 ± 0,3	
МСПВ (выдох), л/сек	1,94 ± 0,08	2,12 ± 0,06	2,46 ± 0,09*	2,7 ± 0,07*	2,84 ± 0,1	2,91 ± 0,12*	3,59 ± 0,13	4,11 ± 0,13*	4,27 ± 0,24	
МСПВ вд/выд	0,79 ± 0,03	0,83 ± 0,03	0,92 ± 0,03*	0,93 ± 0,02	0,96 ± 0,02	1,05 ± 0,03*	1,05 ± 0,03	1,1 ± 0,03	1,22 ± 0,05	
ПОКАЗАТЕЛИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ										
ЧСС (покой), уд/мин.	94,1 ± 2,4	88,5 ± 2,3	89,0 ± 1,6	85,9 ± 1,7	83,7 ± 1,9	82,7 ± 1,2	82,1 ± 2,3	80,3 ± 2,4	78,8 ± 4,3	
АД сист. (покой), мм.рт.ст.	102,2 ± 1,8	97,3 ± 0,9*	98,7 ± 1,5	100,8 ± 1,1	96,7 ± 1,4*	100,5 ± 1,6	98,8 ± 2,0	110,6 ± 2,2*	112,7 ± 2,9	
АД диаст. (покой), мм.рт.ст.	70,6 ± 1,4	68,2 ± 1,2	70,2 ± 1,3	69,4 ± 0,8	67,2 ± 1,1	69,6 ± 1,1	68,1 ± 1,8	76,6 ± 1,7*	77,7 ± 1,9*	
ПД (покой), мм.рт.ст.	31,6 ± 2,1	29,1 ± 0,9	28,4 ± 0,9	31,3 ± 0,7*	29,4 ± 0,6	30,9 ± 1,6	30,7 ± 1,3	34,0 ± 0,9*	35,0 ± 2,9	
ХИП (покой), у.е.	96 ± 5	86 ± 4	88 ± 4	87 ± 4	81 ± 3	83 ± 4	81 ± 4	89 ± 5	89 ± 5	
ИН, у.е.	124 ± 23	98 ± 7	99 ± 12	113 ± 16	103 ± 28	78 ± 6	104 ± 14	93 ± 15	107 ± 32	

окончание таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ИВТ, у.е.	152 ± 25	127,1 ± 9	130 ± 12	147 ± 22	131 ± 23	112 ± 8	139 ± 18	132 ± 15	151 ± 32
СОК (покой), мл	35,3 ± 1,5	39,2 ± 0,8*	41,6 ± 0,9*	45,9 ± 0,6*	50,6 ± 0,8*	55,0 ± 1,9	55,5 ± 1,2	54,1 ± 1,4	56,6 ± 1,9
МОК (покой), мл	3,3 ± 0,2	3,5 ± 0,1	3,6 ± 0,1	3,9 ± 0,1*	4,2 ± 0,1*	4,4 ± 0,1	4,5 ± 0,2	4,4 ± 0,1	4,3 ± 0,2
ОПСС, дин · с · см ⁻⁵	2024 ± 116	1887 ± 83	1826 ± 66	1653 ± 44	1506 ± 34	1372 ± 107	1433 ± 60	1650 ± 54*	1689 ± 109
ИФИ, у.е.	2,03 ± 0,03	1,89 ± 0,03*	1,92 ± 0,04*	1,92 ± 0,04	1,82 ± 0,05	1,80 ± 0,04	1,84 ± 0,06	2,03 ± 0,07*	2,03 ± 0,12
СП (сумма пульсов), уд./мин.	329 ± 11	346 ± 7	326 ± 6*	315 ± 4	312 ± 5	290 ± 4*	304 ± 9	340 ± 7*	-
ЧСС (нагр.), уд/мин	155,2 ± 2,7	158,8 ± 2,2	162,9 ± 2,2	160,4 ± 1,7	161,1 ± 2,1	159,7 ± 3,0	164,1 ± 2,8	165,5 ± 3,3	159,9 ± 5,2
АД сист. (нагр.), мм.рт.ст.	116,5 ± 1,2	118,4 ± 1,6	117,9 ± 1,1	122,6 ± 1,3*	124,3 ± 1,2	125,0 ± 2,4	132,0 ± 2,6*	138,3 ± 2,8	139,5 ± 3,0
АД диаст. (нагр.), мм.рт.ст.	66,7 ± 0,8	67,7 ± 0,9	66,2 ± 0,9	63,6 ± 1,2	66,8 ± 1,0*	67,5 ± 1,4	64,8 ± 2,2	62,6 ± 3,0	63,2 ± 3,0
ПД, (нагр.), мм.рт.ст.	48,7 ± 1,3	50,6 ± 1,4	51,8 ± 1,5	59,0 ± 1,7*	57,5 ± 1,4	57,6 ± 1,9	67,6 ± 3,4*	75,6 ± 5,7	76,4 ± 4,4
ХИП (нагр.), у.е.	174 ± 8	181 ± 5	196 ± 4*	198 ± 4	199 ± 4	203 ± 7	220 ± 6	228 ± 8	225 ± 1
СОК (нагр.), мл	45,6 ± 1,0	50,3 ± 1,1*	55,0 ± 1,1*	63,4 ± 1,4*	63,9 ± 1,2	66,7 ± 1,5	75,5 ± 3,1*	85,0 ± 4,7	88,3 ± 3,7
МОК (нагр.), мл	7,0 ± 0,2	7,9 ± 0,0*	9,0 ± 0,2*	9,9 ± 0,2*	10,2 ± 0,3	10,6 ± 0,3	11,9 ± 0,4*	13,8 ± 1,0	14,2 ± 1,0

Примечание: достоверные различия средних величин рассчитаны по ANOVA для непараметрических независимых выборок:
* — по отношению к предыдущей возрастной группе (P ≤ 0,05).

Как видно из табл. 3, в онтогенезе достоверно возрастала жизненная емкость легких (ЖЕЛ) – с $1,48 \pm 0,06$ до $3,85 \pm 0,19$ л, тогда как жизненный показатель (ЖП) у мальчиков до 13 лет был практически одинаков, и только в 14-15 лет он достоверно увеличивался. Это свидетельствует о том, что прирост дыхательного объема в этом возрасте был выше, чем увеличение массы тела, что и обуславливает большие функциональные возможности дыхательной системы. На это же указывает увеличение максимальной скорости потока воздуха при вдохе и выдохе (МСПВвд, МСПВвыд) (табл. 3). Причем, прирост максимальной скорости потока воздуха на вдохе был больше, чем на выдохе, в связи с чем достоверно повышался коэффициент, отражающий их отношения. Вероятно, это обусловлено более выраженным развитием мышц вдоха по сравнению с экспираторными мышцами. Высказанное предположение подтверждается также расчетами относительных изменений: максимальная скорость потока воздуха при вдохе на единицу массы тела достоверно увеличивалась у обследуемых 7 - 15 лет с $0,066 \pm 0,002$ до $0,098 \pm 0,006$ л/с, тогда как при выдохе она практически не изменялась – $0,081 - 0,085$ л/с. Особенно интенсивный прирост показателей, характеризующих резервные возможности дыхательной системы, отмечался с 13 до 15 лет.

Таким образом, развитие респираторной системы в онтогенезе мальчиков характеризуется прогрессивным увеличением функциональных возможностей, особенно в пубертатный период.

Адаптивные возможности организма зависят не только от функциональных возможностей и способностей респираторного аппарата, но и от функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы.

Из табл. 3 видно, что в состоянии функционального покоя у мальчиков в динамике индивидуального развития происходило достоверное уменьшение частоты сердечных сокращений с $94,1 \pm 2,4$ в 7 лет до $78,8 \pm 4,3$ циклов в 15 лет. Систолическое (САД) и диастолическое (ДАД) давление и, соответственно, пульсовое давление существенно не изменялось с 7 до 13 лет, а в 14-15 лет оно достоверно возрастало на 10-12 мм рт.ст.

По расчетным данным систолический объем крови (СОК) увеличился у мальчиков с 7 до 12 лет (в среднем на 20 мл), в последующие возрастные периоды он практически уже не изменялся. Минутный объем крови (МОК) был примерно одинаковым у учащихся 7-9 лет, затем отмечалось достоверное его повышение до 12-летнего возраста. На этом уровне МОК оставался у подростков 13-15 лет.

Сопоставляя изменения частоты сердечных сокращений, СОК и МОК в онтогенезе, можно заключить, что с 9 до 12 лет повышение МОК обусловлено увеличением ударного объема сердца, так как частота сердечных сокращений в этом возрастном интервале даже уменьшалась. Вероятно, определенную роль в этом играло и изменение общего периферического сосудистого сопротивления (ОПСС). У школьников с 7 до 12 лет оно прогрессивно снижалось, а с 13 до 15 лет – снова возрастало (табл. 3). По-видимому, это явилось следствием выраженного ростового скачка организма и удлинения кровеносных сосудов [33].

Функциональные возможности сердечно-сосудистой системы можно оценить также по некоторым другим расчетным показателям. Так, индекс напряжения (ИН), характеризующий адаптивные возможности системы и уро-

вень централизации регуляторных механизмов [5], у обследуемых всех возрастных групп был в пределах нормативных величин (80-160 усл.ед), что свидетельствовало о хорошем функциональном состоянии организма детей и подростков.

Не выявилось существенных возрастных отличий и в соотношении тонуса симпатической и парасимпатической нервной системы (индекс вегетативного баланса был в пределах 112 –152 усл.ед.). Однако, индекс функциональных изменений (ИФИ), по Р. М. Баевскому [4], оценивающий адаптационные возможности системы кровообращения, показал ухудшение указанных параметров у подростков 14-15 лет по сравнению с предыдущими возрастами (ИФИ увеличивался; табл. 3).

Таким образом, в целом функциональное состояние сердечно-сосудистой системы организма в покое с возрастом улучшалось до 12-13 лет, а в 14-15-летнем возрасте отмечалось снижение функциональных возможностей исследуемой системы.

Однако для характеристики адаптационных способностей системы к адекватному кровоснабжению организма в различные возрастные периоды более важной является оценка ее реакции на нагрузочные пробы [24]. В качестве нагрузки был выбран степ-эргометрический тест мощностью 12кгм/мин кг.

Выполнение этой нагрузки достигалось за счет увеличения частоты сердечных сокращений при большем использовании резервов миокарда (ЧСС и хроноинотропный индекс по сравнению с покоем увеличивались более существенно у подростков, чем у детей 7-11 лет) (табл.3). Параллельно происходило повышение систолического и минутного объема крови (табл.3). Однако, если у мальчиков 7-8 лет прирост СОК и МОК после нагрузки по сравнению с покоем составил, соответственно, 29% и 120%, то у подростков 14-15 лет - 56 % и 230 %.

В пубертатный период физическая нагрузка вызывала также более существенное повышение систолического и пульсового давления (табл. 3). Особо следует подчеркнуть достоверно значимое увеличение в онтогенезе хроноинотропного показателя (ХИП) после нагрузки (табл. 3), который характеризует эффективность функционирования миокарда (повышение ХИП свидетельствует об ухудшении экономичности деятельности сердца) [14].

Показатель абсолютной физической работоспособности в онтогенезе увеличивался с 10-летнего возраста, и особенно интенсивно в 13-15 лет, тогда как относительные показатели ФР уменьшались, особенно с 7 до 9 и с 12 до 14 лет.

Следовательно, в онтогенезе у мальчиков, не занимающихся систематически физической культурой и спортом, несмотря на увеличение функциональных возможностей в состоянии покоя, адаптационные резервы сердечно-сосудистой системы снижаются, в связи с чем у подростков пробы с физической нагрузкой обеспечиваются большей «ценой», чем у детей I-II периодов детства.

Для получения интегральной характеристики морфофункционального развития обследуемых детей мы применили метод морфокинетического синтеза [28]. В целом морфофункциональное развитие мальчиков протекает наиболее интенсивно с 8 до 10 и с 12 до 14 лет (рис.).

Снижение темпов развития в 7-8 лет, вероятно, обусловлено началом школьного обучения и адаптацией к новым социальным условиям [2]. В 10-12 лет, по данным литературы [7], в условиях относительного покоя происходит переход многих систем организма на дефинитивный уровень функционирования, что, вероятно, и отражено в замедлении темпов развития. Третий период снижения темпов морфофункционального развития в 14-15 лет может свидетельствовать о завершении пубертатного этапа созревания организма подростка.



Рис. Интегральная характеристика морфофункционального развития учащихся 7-15 лет

Однако только сопоставление индивидуальных показателей развития организма с уровнем полового созревания в рамках одного календарного возраста позволит объективно обосновать указанное предположение. В последние годы появляется все больше работ, свидетельствующих о взаимосвязи уровня полового развития и морфофункционального состояния многих систем и организма в целом [7,32].

Выводы

1. Сопоставление антропометрических и функциональных показателей мальчиков с аналогичными данными прошлых лет выявило тенденцию к астенизации и параллельное увеличение дисгармонично развивающихся школьников.
2. В онтогенезе у мальчиков, не занимающихся систематически физической культурой и спортом, несмотря на увеличение морфологических и функциональных возможностей в состоянии покоя, адаптационные резервы сердечно-сосудистой системы снижаются, в связи с чем у подростков пробы с физической нагрузкой обеспечиваются большей «ценой», чем у детей I-II периодов детства.
3. В динамике морфофункциональное развитие мальчиков имеет разные индивидуальные темпы и протекает наиболее интенсивно с 8 до 10 и с 12 до 14 лет.
4. В критические периоды онтогенеза – в 7–8 и 14–15 лет – отмечаются более низкие темпы развития и увеличение дисгармонизации морфофункционального состояния организма мальчиков по сравнению с 10–11-летними подростками.

Литература

1. **Абросимова, Л. И., Кабирова, Е. В., Симакова, Т. А.** Физическое развитие детей Кировской области / Л. И. Абросимова, Е. В. Кабирова, Т. А. Симакова // Гигиена и санитария. – 1998. – № 2. – С. 31–32.
2. **Антропова, М. В., Манке, Г. Г., Кузнецова, Т. Д. и др.** Возрастная динамика работоспособности / М. В. Антропова, Г. Г. Манке, Т. Д. Кузнецова и др. // Физиология развития ребенка / Под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М.: УРАО, 2000. – С. 259–274.
3. **Аулик, И. В.** Определение физической работоспособности в клинике и спорте / И. В. Аулик. – М.: Медицина, 1990. – 191 с.
4. **Баевский, Р. М., Кириллов, О. И., Клецкин, С. З.** Математический анализ изменений сердечного ритма при стрессе / Р. М. Баевский, О. И. Кириллов, С. З. Клецкин. – М.: Наука, 1984. – 226 с.
5. **Баевский, Р. М., Максимов, А. Л., Берсенева, А. П.** Основы экологической валеологии человека / Р. М. Баевский, А. Л. Максимов, А. П. Берсенева. – Магадан: СВНЦ ДВО РАН, 2001. – 267 с.
6. **Баранов, А. А., Цибульская, И. С., Альбицкий, В. Ю. и др.** Здоровье детей России / А. А. Баранов, И. С. Цибульская, В. Ю. Альбицкий. – М.: СПР, 1999. – 275 с.
7. **Безруких, М. М., Фарбер, Д. А.** Теоретические аспекты изучения физиологического развития ребёнка / М. М. Безруких, Д. А. Фарбер // Физиология развития ребёнка: теоретические и прикладные аспекты. – М.: Образование от А до Я, 2000. – С. 9–13.
8. **Берсенева, А. П.** Контроль уровня здоровья для проведения оздоровительных мероприятий / А. П. Берсенева // Адаптация человека к климато-географическим условиям и первичная профилактика. – Новосибирск, 1986. – Т. 2. – С. 188–189.
9. **Бунак, В. В.** Методика антропометрических исследований / В. В. Бунак. – М.; Л.: Биомедгиз, – 1931. – 168 с.
10. **Бутченко, Л. А.** Электрокардиография в спортивной медицине / Л. А. Бутченко. – М.: Медгиз, 1963. – 194 с.
11. **Воронков, Е. Г.** Морфофункциональные особенности организма коренного и пришлого человека Горного Алтая на постпубертатном этапе онтогенеза / Е. Г. Воронков: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Тюмень, 2001. – 21 с.
12. **Гребнева, Н. Н., Кривошеков, С. Г., Загайнова, А. Б.** Особенности формирования и функциональные резервы детского организма в условиях Западной Сибири: Монография / Н. Н. Гребнева, С. Г. Кривошеков, А. Б. Загайнова / Под общей ред. С. Г. Кривошекова. – Тюмень: Изд-во ТГУ 2001. – 128 с.
13. **Држевецкая, И. А.** Эндокринная система растущего организма: учебное пособие для биол. спец. вузов / И. А. Држевецкая. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
14. **Ендропов, О. В.** Аэробная производительность подростков как фактор интеграции функциональных систем в онтогенезе / О. В. Ендропов // Интеграция функциональных систем в онтогенезе: межвуз. сб. науч. трудов. – Новосибирск, 1990. – С. 105.

15. Каганович, Д. И., Петруничева, П. К. Методические материалы по оценке состояния здоровья школьников Новосибирской области: Методические материалы / Д. И. Каганович, П. К. Петруничева. – Новосибирск, 1978. – 39 с.

16. Карпман, В. Л., Белоцерковский, З. Б., Гудков, И. А. Тестирование в спортивной медицине / В. Л. Карпман, З. Б. Белоцерковский, И. А. Гудков. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 207 с.

17. Козлов, В. И., Фарбер, Д. А. Основные теоретические предпосылки изучения физиологии развития ребенка / В. И. Козлов, Д. А. Фарбер // Биологический возраст и возрастная периодизация. – М., 1977. – С. 5.

18. Колесов, Д. В., Сельверова, Н. Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания / Д. В. Колесов, Н. Б. Сельверова. – М.: Педагогика, 1978. – 145 с.

19. Мартынов, И. Ф. Функциональные методы исследования внешнего дыхания / И. Ф. Мартынов. – М., 1971. – 142 с.

20. Матвеева, Н. А., Кузмичев, Ю. Г., Богомолова, Е. С. и др. Динамика физического развития школьников Н. Новгорода / Н. А. Матвеева, Ю. Г. Кузмичев, Е. С. Богомолова и др. // Гигиена и санитария. – 1997. – № 2. – С. 26–32.

21. Паршин, В. С., Ильин, А. А., Тарасова, В. Г. и др. Связь величины объема щитовидной железы с антропометрическими параметрами физического развития / В. С. Паршин, А. А. Ильин, В. Г. Тарасова и др. // Вестн. РАМН. – М., Медицина, 1997. – № 2. – С. 41–44.

22. Поляков, А. Я., Петруничева, К. П., Гигуз, Т. Л. Методические материалы по оценке физического развития детей школьного возраста г. Новосибирска / А. Я. Поляков, К. П. Петруничева, Т. Л. Гигуз и др. – Новосибирск, 1998. – 37 с.

23. Розенблат, В. В. Проблема утомления / В. В. Розенблат. – М.: Медицина, 1975. – 175 с.

24. Рубанович, В. Б. Врачебно-педагогический контроль при занятиях физической культурой: учебное пособие / В. Б. Рубанович. – Новосибирск, 1998. – 283 с.

25. Сельверова, Н. Б., Филиппова, Т. А. Развитие системы нейроэндокринной регуляции / Н. Б. Сельверова, Т. А. Филиппова // Физиология развития ребёнка: теоретические и прикладные аспекты. – М.: Образование от А до Я, 2000. – С. 104–127.

26. Слоним, А. Д. Основные итоги и перспективы экологической физиологии человека / А. Д. Слоним // Физиология человека. – 1984. – Т. 10. – № 1. – С. 3–10.

27. Ставицкая, А. Б., Арон, Д. И. Методика исследования физического развития детей и подростков / А. Б. Ставицкая, Д. И. Арон. – М., 1959. – 185 с.

28. Стефанов, С. Б. Измерение морфофункционального единства: метод и некоторые результаты / С. Б. Стефанов. – Пушкино: Научный центр биологических исследований, 1974. – 14 с.

29. Суханова, Н. Н. Физическое развитие школьников к концу XX века: анализ и прогноз / Н. Н. Суханова // Российский педиатрический журнал. – 1999. – № 2. – С. 36–41.

30. Табунов, А. И. Основные методы определения количества жировой ткани в организме ребенка и их значение / А. И. Табунов // Педиатрия. – 1977. – № 10. – С. 90–93

31. **Таннер, Дж.** Рост и конституция человека / Дж. Таннер // Биология человека / Дж. Харрисон, Дж. Уайнер, Дж. Таннер и др. – М.: Мир, 1979. – С. 336–471.

32. **Тихвинский, С. Б., Минаева, Н. Н., Мусин, З. Х.** Комплексная оценка функционального состояния юных пловцов, имеющих различные соматотипы и уровень биологического созревания / С. Б. Тихвинский, Н. Н. Минаева, З. Х. Мусин // Дети и олимпийское движение: материалы симпозиума детской Сибириады-93. – Новосибирск, 1993. – С. 87–88.

33. **Тупицин, И. О., Андреева, И. Г., Безобразова, В. Н. и др.** Развитие системы кровообращения / И. О. Тупицин, И. Г. Андреева, В. Н. Безобразова и др. // Физиология развития ребёнка: теоретические и прикладные аспекты. – М.: Образование от А до Я, 2000. – С. 148–166.

34. **Фарбер, Д. А.** Физиология подростка / Д. А. Фарбер. – М.: Педагогика, 1989. – 167 с.

35. **Чурин, В. Д.** О хроноинотропном резерве миокарда / В. Д. Чурин // Физиология человека. – 1978. – Т. 4. – № 3. – С. 394.

36. **Шварц, В. Б., Хрущёв, С. В.** Медико-биологические аспекты спортивной ориентации и отбора / В. Б. Шварц, С. В. Хрущев. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 152 с.

37. **Бжикова, Е. А.** Психофизиологическая и морфофункциональная характеристика подростков 14–15 лет алтайской и русской национальности: дис. ... канд. биол. наук. / Е. А. Бжикова. – Новосибирск, 2000. – 135 с.

38. **Ямпольская, Ю. А.** Физическое развитие и адаптационные возможности современных школьников / Ю. А. Ямпольская // Российский педиатрический журнал. – 1998. – № 1. – С. 8–11.

39. **Olds, T. S., Harten, N. R.** One hundred years of growth: the evolution of height, mass, and body composition in Australian children, 1899–1999 / T. S. Olds, N. R. Harten // Human Biology. – 2001. – V. 73. – № 5. – P. 727–738.

40. **Parizkova, J.** Body composition and build as a criterion of physical fitness during growth and development / J. Parizkova // Physical fitness and its Laboratory Assessment. – Universitat Carolina Pragensis, 1970. – P. 66.

41. **Starr, Y.** Clinical tests of simple method of estimating cardiac stroke volume from blood pressure and age / Y. Starr // Circulation. – 1954. – № 9. – P. 664–668.

42. **Vignerova, J., Blaha, P., Kobzova, Jetc.** Growth and development of school children / J. Vignerova, P. Blaha, Jetc Kobzova // Central European Journal of Public Health. – 2000. – V. 8. – P. 21–23.

РАЗДЕЛ X ОБМЕН ОПЫТОМ

УДК 371

В. В. Мирошниченко

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ХАКАСИИ

Начавшиеся в стране в конце XX века демократические преобразования позволили выявить серьезные проблемы в области национальных и межнациональных отношений. Перед педагогической наукой и практикой была поставлена задача становления системы национального образования, отвечающей требованиям современного поликультурного общества и способствующей развитию национального самосознания.

В решении этой задачи важная роль отводится национальной школе, способной не только удовлетворять собственные этнокультурные потребности учащихся, но и ввести их в мир культуры других народов, познакомить с общечеловеческими ценностями и приоритетами.

Современный облик национальной школы формировался на протяжении длительного времени. Вопрос о национальной школе как явлении российской действительности возник в контексте проблемы «инородческого просвещения». Историко-педагогический анализ деятельности национальной школы в нашей стране показал, что долгое время национальная школа определялась как нерусская, где преподавание включало изучение родного (нерусского) языка и которая располагалась в районах проживания нерусских народов. При недостаточном освещении вопросов организации таких школ этнонациональный аспект, как правило, ограничивался методическими разработками по особенностям преподавания русского и родного (нерусского) языков.

К настоящему времени сложились три основные модели национальной школы: ассимилирующая, компенсирующая и поликультурная (В. И. Матис) [1].

Анализ развития российской системы образования на современном этапе, а также теоретические и практические исследования (Н. Б. Крылова, В. И. Матис, В. К. Шаповалов и др.) подводят к выводу о необходимости развития в нашей стране поликультурной модели национальной школы, в которой учащиеся, сохраняя свою этнокультурную идентичность, были бы активно включены в интеграционные процессы региона, страны, мира [1;2].

В Хакасии после приняты и действуют ряд нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность национальных школ. В настоящее время систему национального образования в Республике Хакасия (РХ) составляют 78 национальных школ, еще в 34 школах и 46 дошкольных образовательных учреждениях организовано обучение детей родным языкам. Реализация национально-регионального компонента в национальных школах

осуществляется через изучение родного языка, литературы, истории с помощью специально разработанных курсов и программ: «Граждановедение», «Культура, литература и история родного края», «Культура народов Хакасии» и других.

В настоящее время в РХ идет активный процесс создания и развития национальной школы поликультурной модели на базе 7 общеобразовательных школ.

Определению структуры и содержания подготовки учителей начальных классов национальной школы предшествовал историко-педагогический анализ национального педагогического образования в России и Хакасии. Изучены проблемы и определены основные направления профессиональной подготовки национальных педагогических кадров в дореволюционный и советский период, раскрыта специфика такой подготовки в зависимости от особенностей исторического развития общества и требований, предъявляемых обществом к школе.

В настоящее время профессиональной подготовкой педагогических кадров для хакасских национальных школ занимается Институт саяно-алтайской тюркологии (ИСАТ) Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова (ХГУ им. Н. Ф. Катанова), готовящий учителей по следующим специальностям:

1) «Родной (хакасский) язык и литература» с дополнительными специальностями (ДС) «История», «Английский язык», «Русский язык и литература»;

2) «Русский язык и литература» (ДС – «Хакасский язык и литература», «История»);

3) «Педагогика и методика начального образования» (ДС – «Английский язык», «Биология», «Информатика», «Хакасский язык»).

Проведенный анализ теоретических источников и опыта работы ИСАТ позволяет выделить особенности профессиональной деятельности учителя национальной школы в поликультурном регионе: 1) обязательное владение двумя литературными языками (русским и родным); 2) владение принципами и технологиями билингвального (полилингвального) обучения; 3) глубокие и обширные знания национальных культур, традиций, обычаев как своего этноса, так и этносов-соседей; 4) стремление и умение использовать прогрессивные идеи и опыт этнопедагогики и этнопсихологии в воспитании и обучении детей; 5) знание современных задач и путей совершенствования межнациональных отношений; 6) умение выделять и вносить в содержание образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы; 7) умение организовать педагогический процесс в контексте диалога культур.

Подготовка будущих учителей начальных классов к работе в национальной школе РХ рассматривается нами как процесс, в основе которого лежит специально организованная и сознательно осуществляемая педагогическая деятельность, и предполагающий стимулирование активной деятельности студентов по овладению поликультурным общественно-педагогическим опытом, необходимым для успешной работы в начальных классах хакасской национальной школы.

Анализ психолого-педагогических работ по теме нашего исследования позволяет выделить общую структуру готовности будущих учителей к ра-

боте в начальных классах хакасской национальной школы: мотивационный (положительная направленность на работу в национальной школе РХ), содержательный (знание сущности, особенностей работы в начальных классах национальной школы), операционный (умение организовать педагогический процесс в начальных классах хакасской национальной школы) компоненты.

Теоретической основой профессиональной подготовки учителей начальных классов национальной школы выступает концепция поликультурного образования, позволяющая «примирить» две противоположные тенденции, связанные с сохранением этнического своеобразия культур и в то же время с процессами глобализации, интеграции, интернационализации. Анализ развития данной концепции в нашей стране и за рубежом позволяет строить содержание образования на основе национальных, общероссийских и мировых ценностей.

На степень готовности учителей начальных классов к работе в хакасской национальной школе воздействуют разнообразные социально-педагогические условия. Выявление их необходимо для глубокого понимания сущности и содержания такой подготовки, а также для выработки научно обоснованных критериев определения готовности.

Основными социально-педагогическими условиями профессиональной подготовки учителей начальных классов к работе в хакасской национальной школе выступают:

1. Знание студентами специфики обучения и воспитания младших школьников в условиях РХ как поликультурном регионе.

2. Оптимальное соотношение в педагогическом процессе вуза родной (национальной), российской и мировой культуры как основы развития поликультурной личности.

3. Создание в вузе культурной среды, способствующей формированию у студентов поликультурного сознания и мышления.

4. Учет национально-психологических особенностей студентов в педагогическом процессе вуза.

Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов на данном этапе нашего исследования позволили выявить следующее:

– программные документы недостаточно раскрывают требования к профессиональной подготовке учителей начальных классов национальных школ;

– значительная часть студентов показала достаточные теоретические знания основных направлений деятельности учителя начальных классов. Однако наблюдалась разрозненность знаний по специфике работы в хакасской национальной школе, неумение использовать теоретические знания на практике, непонимание необходимости национального и межнационального воспитания в работе с младшими школьниками в поликультурном регионе;

– большинство учителей начальных классов и студентов положительно относятся к необходимости использовать специальные знания в работе с младшими школьниками. Однако зафиксирована невысокая степень готовности к применению этих знаний;

– учителя начальных классов и студенты указали на необходимость создания специальных курсов, раскрывающих особенности работы национальной школы в РХ.

С целью качественного решения проблемы профессиональной подготовки учителей начальных классов к работе в национальной школе в ходе исследования была разработана технология такой подготовки, которая апробирована на базе ИСАТ ХГУ им. Н. Ф. Катанова.

Предлагаемая технология направлена на решение следующих задач:

1) давать достаточные знания о специфике работы в начальных классах хакасской национальной школы;

2) развивать личностные качества, необходимые для работы в начальных классах национальной школы;

3) формировать практические умения для успешного осуществления педагогической деятельности с учетом национально-психологических особенностей младших школьников и специфики региона;

4) формировать практическую готовность к творческому использованию передового этнопедагогического опыта обучения и воспитания младших школьников.

Для каждого этапа профессиональной подготовки студентов определены самостоятельные цели и задачи.

На первом, мотивационном, этапе такой целью является формирование у студентов положительной направленности на педагогическую деятельность в национальной школе поликультурной модели. Ознакомление с работой учителя национальной школы осуществляется через изучение мотивов выбора профессии, создание благоприятного климата общения в группах, включение студентов в общественную жизнь ИСАТ и стимулирование положительного интереса к будущей специальности.

Задачами этого этапа являются: 1) формирование у студентов общего представления о профессии учителя начальных классов национальной школы поликультурной модели; 2) развитие первоначальных представлений о специфике работы национальной школы Хакасии; 3) изучение национального самосознания и самооценки студентов, их корректировка с учетом требований поликультурного социума.

Для решения поставленных на этом этапе задач большое место отводится дисциплине «Введение в педагогическую деятельность». В процессе изучения данного курса ставится задача формирования целостного представления студентов об учителе как носителе народного опыта воспитания, его этнопедагогической деятельности с младшими школьниками, о требованиях, предъявляемых учителю национальной школы в поликультурном регионе; даются первоначальные сведения о системе образования в РФ и РХ, ее особенностях и перспективах развития.

Критерием успешности первого этапа можно считать возникновение интереса к будущей профессиональной деятельности, удовлетворенность выбором специальности «учитель начальных классов»; стремление к освоению знаний о специфике работы в данном типе образовательного учреждения; осознание необходимости в дальнейшем овладении и совершенствовании общетеоретических и специальных знаний.

Второй – содержательный этап. Цель – приобщение студентов к педагогической деятельности в национальной школе поликультурной модели, овладение методиками и технологиями билингвального обучения, первичная апробация имеющихся знаний и умений в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность.

Основными задачами этого этапа являются: 1) углубление знаний о специфике работы национальной школы Хакасии; 2) формирование знаний и умений по основным методикам, преподаваемым в начальных классах национальной школы поликультурной модели (методике математике, хакасского языка, русского языка и др.); 3) стимулирование потребности студентов в самопознании собственного уровня готовности к работе в начальных классах национальной школы; 4) актуализация осознания студентами противоречий между имеющимся и требуемым уровнем готовности.

На этом этапе происходит расширение представлений студентов об основных направлениях деятельности учителя начальных классов национальной школы поликультурной модели в условиях РХ, выработка умений и навыков, организация педагогического процесса с учетом национально-психологических особенностей младших школьников и специфики поликультурного региона.

Профессионально-педагогическое становление личности учителя на втором этапе профессиональной подготовки осуществляется через учебно-воспитательный процесс вуза, который строится на основе следующих условий:

- включение в образовательный процесс вуза знаний, отражающих культурное многообразие региона;
- построение педагогического процесса как системы проблемных ситуаций и задач, связанных с поликультурной спецификой региона и активизирующих мышление студентов;
- организация самостоятельной работы студентов в национальной школе поликультурной модели для первичной апробации имеющихся знаний и умений;
- включение в педагогический процесс упражнений и тренингов, направленных на развитие навыков педагогического общения;
- организация самостоятельной исследовательской работы студентов.

На занятиях по педагогическим дисциплинам и во время практики в школе студенты под руководством учителей начальных классов и преподавателей ИСАТ разрабатывают систему мероприятий, включающую: ознакомление детей с культурой своего народа; ознакомление с элементами культур других народов, проживающих в Хакасии. Кроме того, проводится тщательный анализ учебников и программ для начальной национальной школы с целью выяснения достаточности содержащейся в ней информации, отражающей культурное многообразие этнических групп, страны, мира. Результаты анализа программ и учебников и дополнение их на лабораторных занятиях и педпрактике этнокультурным и поликультурным материалом подводят студентов к необходимости систематической работы в этом направлении.

Критерием успешности второго этапа можно считать устойчивое положительное отношение к выбранной специальности, осознанную потребность в специальных знаниях, заинтересованность в достижении положительных результатов профессиональной деятельности.

Третий – операционный этап. Цель – глубокое овладение студентами целостной педагогической деятельностью; расширение знаний об особенностях работы в условиях РХ как поликультурном регионе; закрепление имеющихся знаний и умений на педпрактике в национальной школе.

Задачи третьего этапа: 1) углубление представлений о различных концепциях современного образования, в том числе построенных на принципах диалога и полилога культур; 2) расширение и углубление знаний специфики межнациональных отношений в регионе, роли и места национальной школы поликультурной модели в формировании этих отношений; 3) углубление знаний и умений студентов по использованию технологии билингвального (полилингвального) обучения и воспитания младших школьников в целостном педагогическом процессе; 4) формирование эмоционально-психологической установки на профессиональную деятельность в условиях РХ; 5) формирование качеств личности, необходимых для работы в поликультурном регионе.

Третий этап характеризуется ориентацией на послевузовскую педагогическую деятельность; укрепление профессионально значимых потребностей и мотивов, профессиональных интересов; накопление знаний о структуре педагогической деятельности, о способах решения профессиональных задач; накопление умений и навыков (опыта) профессионально-педагогической деятельности; адаптация к требованиям и условиям педагогической деятельности в процессе педагогической практики в национальной школе; интериоризация профессиональных ценностей; усиление чувства ответственности за результаты педагогической деятельности; формирование способностей к мобилизации, актуализации профессиональных знаний, умений, навыков (опыта), профессионально значимых качеств личности и установок на профессию учителя начальных классов в соответствии с требованиями современного поликультурного общества.

Для расширения знаний студентов об особенностях работы в условиях РХ как поликультурном регионе большая роль отводится следующим специальным дисциплинам: «Этнопедагогика», «Этнопсихология», «Педагогика межнационального общения», «Культура межнационального и делового общения». В содержании этих дисциплин студентам даются сведения об этнопедагогических и этнопсихологических особенностях проживающих в Хакасии этносов, их культуре, рассматриваются проблемы и перспективы общения людей разных национальностей. На семинарских и практических занятиях студенты изучают и анализируют творческое наследие российских, хакасских, немецких педагогов, просветителей прошлого и настоящего; выполняют исследования по выявлению уровня национального самосознания, этнических стереотипов, форм взаимодействия различных этносов в Хакасии; выполняют курсовые работы по этнопедагогике и этнопсихологии проживающих в РХ этносов; разрабатывают систему мероприятий по национальному и межнациональному воспитанию младших школьников и т.д.

Таким образом, на третьем этапе в подготовке студентов делается большой упор на ознакомление и привитие навыков работы в РХ как поликультурном регионе. Критерием эффективности этого этапа является устойчивая положительная мотивация на овладение и использование знаний о специфике работы национальной школы, заинтересованность в достижении высоких результатов в профессиональной деятельности.

Четвертый – заключительный этап. Цель – совершенствование профессиональной деятельности студентов в начальных классах национальной школы.

Задачи этого этапа: 1) совершенствование уровня профессиональной готовности с установкой на достижение профессионального мастерства, высоких результатов педагогической деятельности в национальной школе; 2) углубление знаний технологий билингвального (полилингвального) обучения и воспитания с учетом возрастных и национально-психологических особенностей младших школьников; 3) совершенствование технологии педагогического общения в поликультурном регионе; 4) освоение технологии инновационной деятельности в национальной школе на основе передовых концепций современного образования, в том числе и концепции поликультурного образования.

Необходимость коррекции в подготовке студентов к работе в национальной школе в условиях поликультурного региона явилась причиной включения на этом этапе специального курса «Национальная школа в поликультурном регионе». Целью данного спецкурса является расширение, углубление и дальнейшая систематизация общекультурных, профессиональных знаний, умений, навыков, развитие личностных качеств и способностей студентов в организации педагогической деятельности в национальной школе поликультурной модели в соответствии с национально-психологическими особенностями младших школьников и спецификой региона.

Разработанный и внедренный в практику образования спецкурс представлен в виде содержательных блоков. При отборе содержания блоков мы опирались на теоретические положения З. Т. Гасанова, В. А. Николаева, В. И. Матиса, В. А. Сластенина и др. о необходимости формирования у будущих учителей национальной школы поликультурной модели системы общекультурных, психолого-педагогических, специальных знаний; о возможных путях улучшения межнационального общения младших школьников в поликультурном социуме; о личностных качествах учителя, развитие которых детерминировано спецификой национальной школы [1;3;4].

Включение спецкурса на завершающем этапе технологии в учебном процессе ИСАТ мы рассматриваем как обязательное, но не единственное направление по совершенствованию профессиональной подготовки учителей начальных классов национальных школ поликультурной модели. Сочетание спецкурса, педагогической практики и самостоятельной исследовательской работы студентов позволило обеспечить положительную направленность на совершенствование своей профессиональной деятельности; творческий подход к решению проблем, связанных со спецификой работы в национальной школе в поликультурном регионе; развитие рефлексивно-аналитических умений, высокой ответственности, творческой активности.

С целью проверки результатов эксперимента по окончании каждого этапа проводились диагностические срезы показателей уровней сформированности готовности к работе в национальной школе в поликультурном регионе. Это позволило проследить динамику формирования готовности на всем протяжении эксперимента.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты подтвердили эффективность применения разработанной технологии профессиональной подготовки учителей начальных классов к работе в национальной школе. Установлено, что реализация сконструированной модели способствует достижению необходимого уровня сформированности мотиваци-

онно-личностного отношения к работе в начальных классах национальной школы поликультурной модели, сформированности системы специальных знаний и достижению необходимого уровня профессиональных умений.

Результаты исследования специальных знаний на заключительном этапе показали, что у студентов значительно повысился интерес к вопросам регулирования межнациональных отношений в регионе (до 80,8%), к построению учебно-воспитательного процесса в начальных классах национальной школы на основе диалога культур (до 73%). Необходимость знания технологии и методики билингвального (полилингвального) обучения младших школьников признавалась всеми студентами. Наиболее существенные изменения произошли в уровне отношений студентов к применению методов, приемов и средств обучения и воспитания младших школьников с учетом их национально-психологических особенностей и специфики региона и применению этнопедагогического опыта в учебно-воспитательном процессе начальной школы (84,6%). Уровень сформированности системы специальных знаний определялся нами с помощью контрольных работ, а также по частоте и глубине их использования в дипломных работах. Студенты, достигшие достаточного и высокого уровня знаний, составили 50% и 34,6% соответственно.

Таким образом, основными социально-педагогическими условиями профессиональной подготовки учителей начальных классов к работе в хакасской национальной школе выступают:

- знание студентами специфики обучения и воспитания младших школьников в условиях Республики Хакасия как поликультурном регионе;
- оптимальное соотношение в педагогическом процессе вуза родной (национальной), российской и мировой культуры как основы развития поликультурной личности;
- создание в вузе культурной среды, способствующей развитию у студентов поликультурного сознания и мышления;
- учет национально-психологических особенностей студентов в педагогическом процессе вуза.

Литература

1. Матис, В. И. Педагогика межличностного общения / В. И. Матис. – Барнаул, 2003. – 510 с.
 2. Шаповалов, В. К. Этнокультурная направленность российского образования / В. К. Шаповалов. – М., 1997. – 175 с.
 3. Гасанов, З. Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория, практика / З. Т. Гасанов. – Махачкала, 1998. – 338 с.
- Сластенин. – М.:Пресс, 2000. – 488 с.

РАЗДЕЛ XI РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 37.0

А. А. Таницев

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МАРКЕТИНГОВОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

Оформление менеджмента как науки относится к первым десятилетиям XX века. Английское слово „менеджмент“ стало синонимом русского слова управление, в контексте рассмотрения управления социальными системами.

Систематизированный взгляд на управление стал формироваться после появления книги Фредерика У. Тейлора «Принципы научного управления», вышедшей в 1911 г. Идея того, что управление само по себе может внести существенный вклад в развитие и успех организации, впервые зарождается в США.

Развитие управления как научной дисциплины не представляло собой серии последовательных операций и шагов вперед, единообразия стройной теории. Успехи в развитии математики, психологии, социологии, антропологии, инженерных наук оказывали прямое влияние на развитие менеджмента как науки, определяли новые факторы, действующие на социальные организации. Подходы и школы управления социальными системами существенно отличались друг от друга взглядами на роль и место человека в организации, на определение приоритетов в самом процессе, на цели, задачи и функции управления.

Традиционно в зарубежном менеджменте принято выделять в первой половине XX века четыре школы управленческой мысли: «школа научного управления, административная школа, школа психологии и человеческих отношений и школа науки управления (или количественная школа)» [7, с. 77]. Теоретики перечисленных школ (подходов) в управлении социальными системами полагали, что именно их концепции на практике смогут доказать свою эффективность.

Замеры, логика и анализ, нормирование труда, стабильное стимулирование этого труда, отделение управленческих функций от физического выполнения работы, используемые на практике теоретиками школы научного управления (Ф. Тейлором, Т. Ганттом и др.), позволяли повысить экономическую эффективность предприятий, способствовали созданию новой отрасли человеческих знаний.

Классическая (административная) школа в управлении пыталась определить общие характеристики, принципы, закономерности социальных организаций. Представители этой школы (А. Фойоль, Л. Урвик, Д. Муни, А. Рейли) создавали, на их взгляд, универсальную теорию управления любой организацией. Создание универсальных правил (принципов) управления, определение функций процесса управления, построение структуры организации и т.д. было определяющим в их исследованиях.

Развитие психологии как науки позволило в 30-е годы XX века – по иному, чем у классиков научного и административного подходов, взглянуть на человеческий фактор в организации. Осознание человеческого фактора как главного элемента эффективности организации нашло свое отражение в школе человеческих отношений (неоклассической школе). М. Фоллет, Э. Мейо организовали проведение своих знаменитых экспериментов, которые доказали, что системность и наукообразность рабочих операций, а также материальное стимулирование не всегда влияли на экономическую эффективность предприятия. Ими было определено, что одним из важнейших факторов, влияющих на эффективность труда в организации, является фактор межличностного общения. Последователи этой школы (К. Арджирис, Р. Лайкерт, Ф. Герцберг и др.) большое внимание уделяли вопросам социального взаимодействия, мотивации работников, коммуникации, проблемам лидерства в организации.

Количественная школа (школа науки управления) опиралась прежде всего на достижение таких наук, как математика, статистика, инженерные науки. «Ключевой характеристикой науки управления является замена словесных рассуждений и описательного анализа моделями, символами и количественными значениями» [7, с. 82].

Появление процессного подхода позволило определить управление социальными системами как взаимосвязь непрерывных действий по достижению цели. Представители этого подхода описали управленческие функции как процессы, состоящие из циклов взаимосвязанных действий. Значительные расхождения в определении функций и связующих процессов отражали сложность определения предмета управления как науки. Многие специалисты в области менеджмента уже тогда выдвигали мысль о том, что это, скорее, искусство, чем наука, которому люди обучаются через опыт, и в совершенстве овладевают им только те, у которых имеется определенный талант.

Использование теории систем в менеджменте в 50-60-е гг. XX века позволило представителям школы науки управления (количественной школы) внести важнейший вклад в развитие общей теории управления организациями. Рассмотрение организации как многопланового и постоянно изменяющегося явления с множеством внутренних и внешних связей, объединяющего в органичное единство цели, задачи, технологии, ресурсы, процессы и т.д., способствовало созданию «синтетической» теории об организации как «живом» организме (по аналогии с биологическими организмами и технологическими системами с присущими им системными эффектами).

Определение организаций как открытых систем, использующих ресурсы внешней среды и достигающих эффекта самоуправяемого развития, адаптирующихся к изменениям в этой среде, позволило сделать значительный шаг в развитии концепции менеджмента.

Системный подход специалисты в сфере менеджмента стали рассматривать как «способ мышления по отношению к организации и управлению» [7, с. 90].

Ситуационный подход в общей теории менеджмента обосновал тезис о том, что результаты управленческих действий в различных ситуациях мо-

гут значительно отличаться друг от друга. Ситуационные теории отрицают наличие универсальных принципов, функций и подходов к управлению. С точки зрения этих теорий управление – это интуитивное искусство менеджеров в оценке управленческой ситуации, а затем, при необходимости, следование научным рекомендациям. Множественность возможных решений в условиях неопределенности, существующей во внешней среде организации, по мнению теоретиков ситуационного подхода, и предполагает отсутствие единых принципов, методов, приемов, схем управления.

Ситуационный подход специалисты по менеджменту также стали определять как способ мышления, называя его «ситуационным мышлением».

Подводя итог развитию теоретических взглядов на менеджмент как науку управления, можно сделать следующие выводы:

1. Эволюция управленческой мысли, оформившаяся в различные школы и подходы, не позволяет говорить о имеющихся универсальных теориях управления социальными системами, об их «технологичности» и «тиражируемости».
2. Подходы к управлению социальными системами, на наш взгляд, представляют некий синтез науки и искусства, теоретического знания и таланта в сочетании с практическим опытом.
3. Усложнение целей и задач, модификация процессов, происходящих во внешней среде любых современных организаций, определяют возможность и необходимость разработки новых управленческих принципов, подходов, стратегий менеджмента.

Вопросы управления школой в России разрабатывались еще в трудах К. Д. Ушинского, который определил, что руководители школы должны быть одновременно и педагогами, и администраторами. Н. Ф. Бунаков, А. Н. Корф, Н. И. Пирогов считали одной из главных задач руководителя школы – задачу создания благоприятных межличностных взаимоотношений в коллективе учителей и учеников.

В современной педагогической науке вопросам подходов к управлению педагогическими системами большое внимание уделено в трудах В. В. Анисимова, Б. С. Гершунского, А. Т. Глазунова, М. П. Горчаковой-Сибирской, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой М. М. Поташника, В. С. Лазарева, А. М. Мойсеева, Н. В. Немовой, Н. Ф. Талызиной, П. И. Третьякова, Р. Х. Шакурова, И. К. Шалаева, Т. И. Шамовой, В. А. Якунина и других авторов.

Б. С. Гершунский, говоря о методологии реализации доктрин образования, подчеркивает: «При всем многообразии дефиниций смысл, вкладываемый в понятие «педагогическая система», вполне удовлетворяет требованиям, предъявляемым к любой сложной системе, поскольку она фактически представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся)... Ключевое слово в предполагаемой трактовке понятия «педагогическая система» - **подход**... Именно подход к обоснованию всех компонентов учебно-воспитательных систем воплощает в себе методологические ориентиры реализации соответствующих стратегических доктрин образования. Разумеется, и сам **подход** может быть не единственным, он допускает и даже предполагает альтернативность в используемых образовательных стратегиях» [2, с. 46–47].

Альтернативность управленческих подходов в реализации стратегии системы образования основательно отражается нашей педагогической наукой.

Т. И. Шамова считает, что управленческие «подходы можно классифицировать на две большие группы» [16, с. 90]. Первая группа подходов ориентирована прежде всего на конечный результат. Такие подходы в управлении образовательным учреждением имеют достаточно много формальных процедур, могут порождать жестко заданные функции, структуры, операции, алгоритмы, действия. К этой группе Т. И. Шамова относит функциональный, системный, ситуационный, исследовательский, оптимизационный подходы.

Вторая группа подходов к управлению образовательными учреждениями, по мнению Т. И. Шамовой, связана с установкой не на конечный результат по стандарту или образцу, а на сам образовательный процесс, на создание условий для развития личности, реализации ее потенциала. К этой группе Т. И. Шамова относит человекоцентристский, мотивационный, рефлексивный подходы в управлении образовательными учреждениями.

П. И. Третьяков, не разделяя на группы, анализирует деятельностно-целевой, синергетический, системно-деятельностный, коммуникационно-диалогический, культурологический, личностно-ориентированный управленческие подходы [13, с. 65]. А. М. Моисеев говорит о программно-целевом подходе к управлению развитием образовательного учреждения [8]. М. М. Поташник в работе «Управление развитием школы» классифицирует подходы к управлению образовательным учреждением «по тем принципиальным установкам, которые определяют характер планирования, организации, руководства и контроля» [10, с. 175].

В качестве признаков различения управленческих подходов М. М. Поташник называет следующие (табл. 1):

- по субъекту управления;
- по ориентации: на процесс или на результат;
- по интегрированности управления;
- по типу реагирования на изменения, требующие решений.

Таблица 1

Матрица теоретически возможных подходов к управлению образовательным учреждением по классификации М. М. Поташника

Тип управления развитием	Нецелевое		Целевое	
	реактивное	опережающее	реактивное	опережающее
	1		3	4
Административное: несистемное	1.1	1.2	1.3	1.4
системное	-	2.2	-	2.4
Партисипативное: несистемное	3.1	3.2	3.3	3.4
системное	-	4.2	-	4.4

Ю. А. Конаржевский в работе «Менеджмент и внутришкольное управление» говорит о двух системах управления: формальной (административно-командной) и неформальной (социально-психологической), подразумевая под системами управленческие подходы [5, с. 12].

М. Е. Бершадский, В. В. Гузев в работе «Дидактические и психологические основания образовательной технологии» доказывают правомерность существования технологического подхода в управлении образовательными системами. По их мнению, «технологический подход может быть применен

к любой составляющей системы образования (управлению, финансовому обеспечению и др.)...» [1, с. 9].

Различные точки зрения на теоретическое обоснование подходов к управлению образовательными учреждениями – явление закономерное и обусловленное сложностью изучения управленческой деятельности. Безусловно, каждый из перечисленных авторов внес значительный вклад в разработку теории образовательного менеджмента. Как правило каждый из них занимался несколькими управленческими подходами (Ю. А. Конаржевский, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.).

Необходимо согласиться с мыслью П. И. Третьякова о том, что «методологические подходы к проблеме управления строятся на основе общенаучных принципов и методов исследования и носят системный характер» [13, с. 25].

Говоря об управленческих подходах, мы, прежде всего, должны определиться с пониманием самого слова „подход“. В нашем понимании это способ разработки и реализации плановой управленческой деятельности, основанной на комплексном анализе проблем и построении соответствующей идеологии той или иной управленческой системы.

Подход можно рассматривать как определенную методологию, систему принципов, а также базовых ценностей (концептуальных идей), которые определяют общую стратегию управления образовательным учреждением.

Определение базовых ценностей (концептуальных идей) маркетингового подхода позволяет уточнить его роль и место в управлении учреждением профессионального образования. Без определения, осмысления концептуальных идей очень сложно прогнозировать и проектировать управление образовательным процессом в учреждении. Концептуальные идеи служат основой любого управленческого процесса. Изучая во многом универсальную теорию коммерческого и некоммерческого маркетинга, а также различные подходы к управлению образовательными учреждениями, мы пришли к выводу о том, что в качестве базовых ценностей (концептуальных идей) маркетингового подхода могут быть рассмотрены следующие:

1. Ориентация всей деятельности учреждения на потребности и спрос потребителей образовательных услуг.

2. Формирование маркетинговой политики как системы взглядов администрации и педагогического персонала на взаимодействие с внутренней и внешней средой организации.

3. Формирование маркетинговой культуры преподавателя, учителя.

4. Определение миссии и стратегии образовательного учреждения на основе внутренних и внешних маркетинговых исследований.

5. Учет особенностей функционирования и развития образовательного учреждения в условиях рынков труда и образовательной продукции. Адаптация учреждения к быстро меняющимся условиям внешней среды.

6. Внутренняя и внешняя интеграция образовательной системы учреждения (преодоление жесткого разделения образовательных ступеней на основе существующей типологии учреждений и одновременно органическое включение учреждения в существующую социально-экономическую систему и духовную сферу общества).

7. «Педагогизация» внешней среды учреждения, развитие связей с общественностью.

8. Использование внешних ресурсов для своего развития, сосредоточение ресурсов учреждения на образовательных услугах в определенных сегментах рынков труда и образовательных услуг.

Если мы рассматриваем образовательное учреждение как систему, находящуюся внутри другой, большой общественной системы и органично с ней взаимодействующую (точки зрения Б. С. Гершунского, П. И. Третьякова, Т. И. Шамоной и др.), то в этом случае различные управленческие подходы (нацеленные на процесс, на результат и т.д.) являются определенными аспектами рассмотрения целого (самой системы).

Маркетинговый подход в управлении образовательными учреждениями предполагает, с одной стороны, наличие «технологизации» (жесткость и ритмичность процедур и алгоритмов), с другой стороны, главная концептуальная идея подхода заключается в ориентации всей деятельности образовательного учреждения на потребности и спрос потребителей услуг (ориентация на личность).

Маркетинг (от англ. marketing, market – «рынок», «сбыт») имеет свою историю, свой генезис. К XIX в. появился такой важный инструмент маркетинга, как анализ рынка, а с середины XX в. «... маркетинг развивается в виде функции управления...» [12, с. 24].

Современный облик маркетинга сформировался в 70-е годы. Он исходит из суверенитета интересов потребителя. Для этого маркетинг тесно увязывает само производство с запросами рынка и конкретными потребностями людей. Более того, «... маркетинг расширяет сферу своей деятельности, начиная охватывать научные исследования, конструкторскую деятельность, непосредственно производство и управление и даже прогнозирование» [9, с. 7].

Рассмотрим ряд определений понятия «маркетинг» :

- По мнению Ф. Котлера, «маркетинг – *вид человеческой деятельности*, направленной на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена» [6, с. 47].

- «... Маркетинг – это *производственная и коммерческая политика*, нацеленная, – считает В. Н. Фомин, – на *получение максимальной прибыли* на основе изучения рынка, создания конкурентоспособной продукции и ее полной реализации» [15, с. 213].

- Маркетинг – *вид управленческой деятельности*, включающий изучение рынка (рыночные исследования), кредитование производства, услуг, планирование производства и продвижение услуг на рынке, создание торговой марки, ценообразование, отношения с общественностью, конкурентную борьбу, шпионаж, рекламу, продвижение и реализацию услуг, форму обслуживания, права потребителей, удовлетворение потребностей лиц и организаций в товарах и услугах, предоставление гарантий. При этом «маркетинг должен увязывать все организационные, технические и коммерческие мероприятия в единую систему мер, направленную на *удовлетворение запросов населения в услугах*» [12, с. 26].

- «Маркетинг – *программно-целевая управленческая система*, охватывающая различных участников процесса реализации и различные виды деятельности, из которых конструируется система, с использованием совре-

менных методов и технических средств. Эта система взаимосвязанных мер во всех звеньях производства и обращения товаров направлена на то, чтобы подчинить результаты работы на промежуточных стадиях производства и обращения товаров конечной цели – наиболее полному *удовлетворению общественных потребностей*, спроса рынка на товары и услуги» [11, с. 78–79].

- «Образовательный маркетинг – *определение и создание* структуры вариативных образовательных потребностей, организация всех ресурсов учебного заведения для *удовлетворения их* с большей моральной и материальной прибылью для учебного заведения и потребителя» [3, с. 3].

- «Маркетинг – это *сотрудничество и образ мышления, атмосфера обслуживания* качественного (а если оно еще некачественное? – А. Т.) образования, *курс* на результаты, создание атмосферы успеха» [3, с. 5–6].

Анализ данных определений показывает, что маркетинг мыслится как: вид деятельности; производственная и коммерческая политика; программно-целевая управленческая система; определение и создание потребностей, организация ресурсов, сотрудничество и образ мышления и т.п. Кроме того, у других авторов маркетинг выступает в качестве принципа, функции, комплекса. Мы полагаем, что маркетинг в сфере образования, можно рассматривать как:

- *принцип*, ориентирующий работников и должностных лиц образовательного учреждения на использование средств и методов маркетинговой деятельности в управлении образовательными услугами. Действительно, суть «... маркетингового принципа управления состоит в ориентации на потребителя... образовательных услуг на микроуровне (учащиеся) и макроуровне (регион)» [4, с. 12–14];

- *функцию*, воздействие, направленное на изменение внешней и внутренней среды с целью достижения социально-экономического эффекта;

- *организационный механизм*, интегрирующий человеческие, пространственно-временные и материально-технические факторы деятельности образовательного учреждения в действенный маркетинговый комплекс.

В качестве родового понятия для маркетинга необходимо, с нашей точки зрения, использовать понятие «*организационный механизм*», а в качестве видового отличия – *удовлетворение потребностей* потребителей.

Мы согласны с пониманием организационного механизма управления образовательным учреждением как «обоснованной (логичной) последовательности управленческих действий по реализации конкретной управленческой функции..., наложенной на организационную структуру управления... В оргмеханизме должны быть названы не только логическая структура действий, но и должностные лица, подразделения (индивидуальные и коллективные субъекты управления, выполняющие, координирующие и контролируемые эти действия» [14, с. 229–230].

Маркетинг мы рассматриваем как доминирующий механизм управления образовательным учреждением, обеспечивающий интеграцию усилий административного и педагогического персонала, направленных на удовлетворение потребностей населения, хозяйствующих субъектов и государства в образовательных услугах различного типа и вида посредством коммерческого и некоммерческого обмена.

Литература

1. **Бершадский, М. Е., Гузеев, В. В.** Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
2. **Гершунский, Б. С.** Философия образования / Б. С. Гершунский; Московский психолого-социальный институт. – М.: Изд. Флинта, 1998.
3. **Глазунов, А. Т., Зиновьева, И. В.** Образовательный маркетинг в НПО: проблемы, опыт, перспективы / А. Т. Глазунов, И. В. Зиновьева. – М.: ИРПО МО РФ, 2000.
4. **Зиновьева, И. В.** Маркетинговый принцип управления / И. В. Зиновьева // Профессиональное образование. – 2000. – №6. – С.12–14.
5. **Конаржевский, Ю. А.** Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.
6. **Котлер, Ф.** Основы маркетинга / Ф. Котлер. – М.: Изд-во «Прогресс», 1992. – С. 47.
7. **Мескон, М.** Основы менеджмента / М. Мескон. – М.: Дело, 1998. – С. 82.
8. **Моисеев, А. М.** Программно-целевое управление / А. М. Моисеев. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
9. **Основы предпринимательской деятельности: маркетинг** / Под ред. В. М. Власовой. – М.: Финансы и статистика, 1999.
10. **Поташник, М. М., Лазарев, В. С.** Управление развитием школы / М. М. Поташник, В. С. Лазарев. – М.: Новая школа, 1995.
11. **Пярнитс, Ю. Э., Савенкова, Т. И.** Стратегия и тактика гибкого управления / Ю. Э. Пярнитс, Т. И. Савенкова. – М.: Финансы и статистика, 1991.
12. **Рынок услуг // Менеджмент в сфере услуг** / Под ред. В. В. Уколова. – М.: Луч, 1995.
13. **Третьяков, П. И., Мартынов, Е. Г.** Профессиональные образовательные учреждения: Управление образованием по результатам / П. И. Третьяков, Е. Г. Мартынов. – М.: Новая школа, 2001.
14. **Управление качеством образования** / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 229–230.
15. **Фомин, В. Н.** Квалиметрия. Управление качеством. Сертификация / В. Н. Фомин. – М.: Асс. авт. и изд. «ТАНДЕМ», изд-во «ЭКМОС», 2000.
16. **Шамова, Т. И., Давыденко Т. М.** Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.

ПРОБЛЕМЫ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наше внимание сосредоточено на рассмотрении и выявлении содержательной сферы «танцевального образования» детей первого десятилетия жизни, а также на вопросах профессиональной подготовки педагогических кадров для этой цели. Данный анализ позволяет понять, почему танец не является обязательной дисциплиной в системе высшего и среднего профессионального педагогического образования, а также в системе общего и коррекционного образования. По сравнению с предметами «музыка», «изобразительная деятельность», «физическая культура», «лечебная физическая культура», в свое время получившими признание и занявшими определенное место в учебных планах образовательных учреждений, танец в этой сфере продолжает оставаться «пасынком».

В современной образовательной ситуации, как никогда прежде, требуется четкое определение содержательного пространства «танцевального образования», организации в них деятельности в связи с изменением социально-экономических условий развития России и возрастающими проблемами детей [1; 9].

Педагогика «танцевального образования» детей должна изучать закономерности, тенденции и перспективы развития этих дисциплин. Теоретическое и методическое сопровождение образовательно-воспитательного процесса обеспечивают психология, физиология, анатомия, педагогика и ряд других курсов.

На основе проведенных исследований мы настаиваем на введении курса «Танец» в профессиональных педагогических средних и высших учебных заведениях как необходимой образовательной дисциплины для полноценного развития детей в ДОУ и школах России.

Используя результаты нашего исследования феномена «танец», рассмотрим некоторые аспекты танцевального образования (включая и терминологию). По существу, они являются исходными для последующего анализа проблем содержания общего (общеразвивающего, коррекционного) и профессионального танцевального (хореографического) образования. Прежде всего, остановимся на таких понятиях, как „танцевальное образование“, „содержание танцевального образования“, „структура танцевального образования“.

Общеразвивающее танцевальное образование детей дошкольного и школьного возраста является специфической областью их развития, коррекции, в которой происходят положительные изменения психических, физических и социальных параметров, свойств и качеств личности. Пока же специалистов подобного профиля в системе педагогического образования не готовят, как не готовят их и в образовательных учреждениях культуры и искусства. По нашему мнению, танцевальное образование должно входить в систему государственного общего и специального (коррекционного) педагогического образования. Однако на сегодняшний день дисциплина «Та-

нец» не является обязательным предметом в системе педагогического образования, а входит в структуру дополнительного образования как «хореография». «Хореография», как тип театрального искусства, ограничена собственными, присущими только ей художественными параметрами развития.

Понятие «танцевальное образование» за длительный период истории развития педагогической мысли исследовалось недостаточно. Проблемы и значимость телесного образования детей средствами физической культуры начали активно обсуждаться в XIX в. Основополагающие компоненты физической культуры как специфического раздела телесного образования стали предметом активного обсуждения во второй половине XX в. [12; 15]. Однако вопросы танцевального образования в разделах физической культуры фактически не обсуждались, а если и обсуждались, то это был разговор о введении хореографического типа танца в физическую культуру [3; 19], и это было заблуждением, порожденным слабостью теоретических исследований феномена «танец».

В наши дни к пониманию сущности танцевального образования в его многофункциональной целостности пришли далеко не все специалисты образования, культуры, здравоохранения, других социальных институтов.

Танцевальное образование непрерывно развивалось в народной культуре, независимо от того, было оно признанным в официальной среде или нет. На протяжении многовековой истории танца, начиная с завершающего этапа первобытнообщинного строя, танцевальная культура способствовала формированию образа человека и становлению личности. Однако по ряду объективных и субъективных причин «танцевальное образование» как прогрессивное направление в развитии личности, ее становления, формирования и коррекции оказалось недостаточно востребованным именно в системе психолого-педагогического, медицинского и культурологического образования. Более того, понятие «танцевальное образование» в широком понимании было вытеснено близкими, но ограниченными по содержанию и не всегда адекватными танцу синонимами – ритмика, хореография, логоритмика, психогимнастика и др. Они не всегда признают, что их основой и «прародителем» является танец. Отторгнув свое происхождение от танца как древнейшего архетипа культуры, они ограничивают свое развитие, так как невольно игнорируют общие закономерности феномена «танец», заложенные в его природе.

Понятие «танцевальное образование» сформулировано нами на основе онтогенетической природы танца. Согласно ей в танцевальное образование включаются компоненты, отражающие единство интеллектуально-эмоционального, нравственно-эстетического, физического и социального развития. С другой стороны, основным изобразительно-выразительным средством в танце являются телесные движения, где уровень психофизического развития отражается в итоге на гармонизации личности. Общеобразовательный танец предназначен для развития практически всех без исключения детей, в ходе которого формируются и развиваются разнообразные телесные навыки, танцевальные способности и общечеловеческие качества. В «игровом танце», который является важнейшим компонентом общеразвивающего танца, отсутствует жесткая специализация разучивания хореографических па. Все многообразие движений человеческого тела совершенствуется

ребенком с учетом его желаний, возможностей и на основе сензитивных периодов развития. Отдельные элементы физических упражнений развиваются на основе выявленных нами структурных компонентов танца, актуальных мотиваций детей.

В концепции о телесном образовании И. Г. Песталоцци не рассматривает танец как средство, которое может играть определенную роль в психофизическом и социальном развитии детей, так как преобладавший в то время развлекательный светский бальный танец отличался жеманностью, изысканностью форм и не нес высокой физической нагрузки. Однако многие формулировки И. Г. Песталоцци с позиции общих проблем развития человека остаются значимыми сегодня и для танцевального образования.

В типологии танцевального образования мы выделяем его разновидности: общеразвивающее (игровое) и профессиональное (хореографическое) танцевальное образование. Следует отметить близость понятий «танцевальное образование» и «танцевальное воспитание», однако системный анализ показывает как зоны их взаимного совпадения, так и обособленные друг от друга содержательные области. Как правило, они касаются вопросов соотношения обучения с развитием и воспитанием личности.

Танцевальное образование, на наш взгляд, обязательный компонент в системе общего, специального (коррекционного) профессионального государственного образования. Именно на государственное педагогическое образование ложится ответственность систематически осуществлять научное, методическое и практическое руководство. В организации и развитии социально необходимого опыта коррекции и формирования активной личности мы выделяем три основных структурных компонента: понимание, знание, умение. Они направлены на развитие определенных свойств и качеств, а также на формирование физических, психических и социальных параметров личности.

В настоящее время в «Общероссийском классификаторе специальностей» в области хореографии выделены:

1) 070301 – Хореографическое исполнительство – артист балета, педагог-репетитор.

2) 070302 – Хореографическое искусство – артист балета, артист ансамбля народного танца; артист балета с углубленной подготовкой, артист ансамбля народного танца с углубленной подготовкой.

3) 070303 – Искусство хореографии – хореограф, балетмейстер-репетитор, хореограф балета на льду.

4) 070304 – Педагогика балета – педагог-балетмейстер, педагог бального танца.

5) 070305 – История и теория хореографического искусства – балетовед, менеджер исполнительских искусств.

Все эти специальности предназначены обеспечивать кадрами профессиональное хореографическое искусство – хореографические училища, балетные труппы музыкальных театров и театров оперы и балета, ансамбли и театры танца, кафедры хореографии институтов культуры. Для культурно-просветительных учреждений хореографические кадры готовят в училищах, колледжах, институтах культуры и институтах театрального искусства.

В зависимости от уровня образования (среднее специальное, высшее) по специальности «Хореографическое искусство» определены следующие квалификации выпускников:

- балетмейстер-педагог;
- преподаватель хореографических дисциплин;
- балетмейстер хореографического коллектива.

Все выше перечисленные кадры работают в сфере хореографического танца, который относится согласно научной классификации к узкому пониманию танца – зрелищному – семантема (танец (с2)), что является по результатам наших исследований только компонентом более емкого понятия (танец семантема (с1)), чем хореографический, зрелищный. Хореографический танец в учебных заведениях преподается как танец сформировавшихся эстетических школ.

В силу того, что подготовка танцевальных кадров для педагогической системы общего воспитания и образования отсутствует, хореографы, приглашенные работать в систему дошкольного и школьного образования, занимаются в основном со способными детьми подготовкой хореографического репертуара и концертных выступлений. Число детей, занятых в хореографической самодеятельности, составляет незначительный процент от общего их числа. В то же время по своей квалификации хореографические кадры, преимущественно занятые формированием репертуара, не решают общих психофизических проблем ребенка, которые закономерно появляются в образовательном процессе и социальной среде, окружающей ребенка.

Для системы педагогического образования профессия хореографа является в настоящее время дефицитной. И даже если их подготовку наладить таким образом, что каждая школа, каждое дошкольное образовательное учреждение будут иметь такого специалиста, это не решает проблему психофизического оздоровления и развития ребенка в контексте общеобразовательных или коррекционных программ. Ввести в хореографические отделения новые дисциплины, переориентировать подготовку специалистов на выше указанные нужды педагогического образования – означает отступление от принятого государственного стандарта, который продолжает успешно функционировать и выполнять возложенные на него требования Министерством культуры РФ.

Настоящие государственные образовательные стандарты в области хореографии позволяют, с одной стороны, сохранять высокий уровень фундаментальной и профессиональной специальной искусствоведческой подготовки, а с другой – возникают трудности для введения инновационных проектов по танцу, отвечающих требованиям изменяющегося социума.

Прирост смыслозначимой деятельности учащихся в общеобразовательном танце появляется в результате каждого танцевального занятия. Дальнейшая разработка научно-педагогических основ игрового построения учебного процесса позволит достигать оптимальных результатов в развитии личности детей. Структурные основные компоненты практических занятий для достижения желаемых максимальных результатов обоснованы, раскрыты и содержатся в теоретической модели танца [18].

Содержание танцевального образования в общеобразовательных или коррекционных образовательных учреждениях формируется на основе выяв-

ленных структурных компонентов танца, достаточных для решения проблем детей. Содержание танцевального образования во многом совпадает с общим понятием «содержание образования». В. С. Леднев приходит к выводу, что «содержание образования — это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности. Необходимым условием эффективности образования является особым образом организованная деятельность учащихся» [6, с. 26].

Содержание танцевального образования строится нами на основе разработанной исторической типологии танца, позволяющей критически усваивать опыт предшествующих поколений. Развитие основных качеств личности заложено в природе танца, что позволяет качественно осуществлять образовательный процесс. Ведущими видами творческой деятельности в танцевальном образовании является игровой и хореографический (обучающий) типы танца, формирующие качества развития личности.

Содержание танцевального образования формирует психические, физические, социальные качества личности, которые отражены нами в теоретических исследованиях природы танца [18]. Эти базовые ценности человека могут рассматриваться более конкретно при решении таких задач, как эстетическое развитие, социализация, координация движений и ряд других.

В предметной деятельности танцевального образования выделяется общее (общеразвивающее, коррекционное) и специальное танцевальное (хореографическое) образование с выходом на межпредметные связи с общеобразовательными дисциплинами и другими областями образования, искусствоведения, здравоохранения.

Формирование личности в танцевальном педагогическом образовании методически и практически осуществляется дифференцированно на основе многомерной теоретической модели танца. Дифференцированное развитие личности осуществляется с учетом разных типов деятельности — репродуктивной и творческой. Типы игрового и зрелищного танца в силу их различной природы и особой организации обеспечивают необходимые условия для раскрытия личности. Важным фактором продуктивной организации содержания танцевального образования является фиксируемая пятиэтапная структура проведения занятия, позволяющая эффективно обеспечивать формирование основных сторон личности.

В общеразвивающем танце учитываются состояние здоровья и особенности развития детей. Общепринятое в физической культуре медицинское распределение учащихся на три группы (основная, подготовительная и специальная) учитывается и в танцевальной деятельности. Природа игрового танца позволяет регулировать интенсивность нагрузки самим учащимся под руководством педагога и достигать оптимальных целей в развитии каждого ребенка. В целях коррекции и формирования определенных качеств учащихся в общеразвивающем танце может привлекаться необходимый реквизит.

Структурно содержательными основными компонентами возможностей педагогического танцевального образования являются:

- 1) система знаний о человеке (психика, анатомия, физиология; социология), связи человека с природой, отражение в танце личностного «Я», а также общественных ценностей;

2) разнообразие танцевальной техники и способы овладения ими в разных типах творческой деятельности;

3) система формирования общего логического и эмоционального интеллекта на основе инновационных танцевальных технологий, вытекающих из теоретической модели танца и методов, обеспечивающих практические навыки учащихся;

4) развитие и формирование опыта творческой (сочинительской и репродуктивной) деятельности детей на основе игрового танца.

Системно-классификационный метод построения теоретической модели танца позволяет отражать в танцевальной деятельности сложные аспекты структуры личности и осуществлять процессы ее возможного изменения. Этот метод позволяет избежать иерархической путаницы в расположении компонентов (что характерно при линейном анализе) и тем самым активизировать образовательный процесс.

Программы по танцу создаются в соответствии с сензитивными периодами развития учащихся. Игровой общеразвивающий и коррекционный танец разрабатывает структурные основные компоненты танца, включая их развитие (имитацию), композиции с элементами перестроений и другие эпизоды.

Основной формой занятий по общеразвивающему и коррекционному танцу в ДООУ является коллективное занятие, а в школе – урок, обычно состоящий из пяти последовательно развивающихся этапов. Это позволяет многократно обращаться к доминантным позам, ритмам, жестам и их имитациям с целью создания детьми разнообразных образов и представлений изучаемого материала, что достигается как путем показа педагогом, так и творческой интерпретацией учеников.

Система занятий в педагогическом танцевальном образовании включает: 1) уроки танца; 2) танцминутки; 3) праздники танца и другие мероприятия, направленные на психофизическое и социальное развитие учащихся.

Общеразвивающий и коррекционный танец наряду с физической культурой должен занимать более значительное место среди мероприятий в режиме дня образовательных учреждений, включая утреннюю гимнастику, работу над осанкой учащихся, физминутки, развлечения на переменах.

Общеразвивающее танцевальное образование должно начинаться в дошкольном возрасте и продолжаться в начальном звене средней общеобразовательной школы. Основная цель танцевального образования на данном этапе – укрепление здоровья учащихся, их творческое развитие и социализация. Возможности игрового и зрелищного типов танца компенсируют высокую интеллектуальную «левополушарную» психическую нагрузку. Телесно ориентированные и эмоционально насыщенные игровые танцы, танцминутки выступают сбалансированным компонентом, позволяющим эффективно формировать качества личности.

Результатами танцевального образования являются индивидуальное развитие каждого ученика в групповых занятиях и возможность учащихся к продуктивному выполнению общекультурных, общечеловеческих функций и видов учебной деятельности.

Хореографическое специальное образование направлено на подготовку артистов в области искусства, прежде всего профессиональных танцовщиков, а также хореографов-режиссеров, хореографов-репетиторов, хореогра-

фов-педагогов. Профессиональное хореографическое образование в России имеет многовековые традиции, разработано достаточно полно и продолжает выполнять свои функции, направленные на эстетическое развитие общества. Профессиональное хореографическое образование является особой областью искусствоведческого образования, которое практически не связано с общеобразовательным танцем, направленным на развитие, коррекцию и формирование детской личности. Владение детьми ресурсами общеобразовательного танца не дает им никаких гарантий для поступления в профессиональное хореографическое учебное заведение. Это следует из того, что возможности общеобразовательного танца (танца в широком понимании) относятся к культурологической сфере развития человека, а хореографический танец относится к танцу в узком понимании, который обладает особыми параметрами и требованиями, характерными для профессионального специального образования.

Профессиональная хореографическая подготовка в силу особых специальных требований не может высококачественно осуществляться в общеобразовательной школе или школе искусств. Так как хореографическая подготовка в общеобразовательной школе не является обязательной в системе государственных требований к образованию и формированию качества личности, то ее следует отнести к сфере хореографического воспитания, и оно справедливо вынесено в раздел дополнительного образования. Отдельные одаренные ученики из хореографических классов системы дополнительного образования могут перейти в профессиональное хореографическое искусство, однако его возможности не являются системообразующим принципом.

Общеобразовательная школа не способна дать профессиональной хореографической специальной подготовки, поэтому ей необходим общеобразовательный танец, который доступен всем учащимся и который направлен на подготовку и формирование личности учащихся в русле государственных требований. Эти требования являются системообразующими факторами как в общем, так и в специальном (коррекционном) педагогическом образовании.

В профессиональном хореографическом образовании общеразвивающий танец практически не нужен, так как имеется цикл предметов для профессиональной подготовки артистов хореографического жанра, соответствующих по своему объему и назначению.

Современная модель содержания общего педагогического образования, из которой на сегодняшний период исключен общеразвивающий танец по причине слабой разработанности его теоретических основ и возникшей путаницы, не может отвечать требованиям ноосферного образования.

Общеразвивающий танец, или танец в широком понимании, является необходимым и должен стать законным предметом в системе общего и специального (коррекционного) педагогического образования. Раньше он подменялся возможностями хореографического танца, место которого определено в системе дополнительного образования. Феномен общеразвивающего, или игрового (в частности, коррекционного), танца выявлен и разработан нами с позиций системно-классификационного подхода, что позволяет рассматривать танец целостно и избегать путаницы. В связи с этим встает

вопрос о подготовке педагогов общеразвивающего и коррекционного танца как в системе среднего профессионального, так и высшего педагогического образования.

Мы имеем положительный экспериментальный опыт ведения курса «Танец» на факультете педагогики и психологии детства НГПУ, а также специализации «Педагогика и психология детского танца» при подготовке учителей начальной школы на базе экспериментального комплекса с. Ново-Воскресенка и Черепановского педагогического училища. Результаты нашего опыта показывают высокий уровень практико-ориентированной исследовательской работы студентов как в процессе обучения, так и на последнем этапе его завершения – при проектировании ими курсовых и дипломных работ.

Творческая деятельность детей в структуре общеразвивающего и коррекционного танца позволяет формировать качества личности, которые оптимально развиваются в игровом танце. Это эмоциональное, интеллектуальное, физическое, коммуникативное, морально-нравственное, эстетическое развитие, которое достигается в игровой образовательной танцевальной деятельности.

Игровая образовательная танцевальная деятельность детей первого десятилетия жизни нуждается в государственной и социальной поддержке. Она позволяет через понимание ими проблем усваивать значительный объем знаний и умений, осуществляемый непроизвольным образом способствует «безболезненному» переходу от дошкольного детства к школьному.

Изучение мирового опыта разностороннего развития детей показывает, что технологии, цели и задачи общеразвивающего и коррекционного танца наиболее близки возможностям французской и итальянской систем образования [10, т. 2, с. 582 - 584]. В зарубежных школах нет предмета «Общеразвивающий и коррекционный танец», но система физической культуры во Франции и Италии ориентирована на общеразвивающее развитие личности учащихся. Поэтому «содержанием занятий в начальной школе является: естественная гимнастика, подвижные игры, упражнения, способствующие приобретению правильной осанки, спортивное воспитание. Преподаватель имеет относительно большую свободу в построении занятий, выборе и применении упражнений соответственно индивидуальным данным каждого ученика» [10, т. 2, с. 583]. Все эти возможности более широко и системно представлены в наших исследованиях «Танец в системе педагогического образования и воспитания» [17; 18; 19 и др.]. Эта тема также разработана в авторских научно обоснованных программах «Развитие личности в танцевальной деятельности», «Педагогика и психология детского танца» (1984) и других, основанных на теоретической модели танца.

Возможности танцевального образования детей первого десятилетия жизни во многом ориентируются на идеи П. Ф. Лесгафта [7], который утверждал принципы взаимообусловленности психических и телесных процессов. Их органическая связь заложена в природе танца. Поэтому структура и лексика общеобразовательного танца научно разрабатывается на основе онтогенеза танца и сензитивных периодов развития детей. Этот научно обоснованный подход способствует оптимальному психофизическому развитию и формированию важнейших социальных качеств. Особое значение

для укрепления психофизического и социального здоровья имеет игровой танец, организация которого плодотворно активизирует процессы дыхания, кровообращения и обмена веществ. Возможности игрового танца могут быть ориентированы на укрепление позвоночника, нервной и мышечной систем, на решение самых разных проблем ребенка. Игровой танец может иметь как тренирующий, так и развивающий коррекционный характер. Систематические танцевальные занятия с детьми носят многофункциональный характер, где развиваются и совершенствуются двигательные-координационные навыки. Творческий процесс игрового танца позволяет детям самостоятельно находить и усваивать оптимальные способы освоения технически доступных движений. Телесно-культурные ориентации танца во многом совпадают с целями и задачами физической культуры [19]. На ранних этапах развития человечества физическое воспитание формировалось в обрядовом танце как многофункциональном феномене. Поэтому игровой танец способен формировать такие морально-волевые качества, как смелость, инициативность, ловкость, находчивость, коллективизм.

Выводы:

- Курс «Общеразвивающий и коррекционный танец» должен быть включен в учебный план дошкольных образовательных учреждений и начальной школы, так как он несет знания, необходимые для полноценного образования детей первого десятилетия жизни. Квалифицированная подготовка «педагогов детского танца» должна быть возложена на систему среднего профессионального, высшего и коррекционного педагогического образования. Образовательная ценность курса «Общеразвивающий и коррекционный танец» для детей первого десятилетия жизни становится особенно актуальной в наше время, когда ежегодно увеличивается число детей с проблемами психического, физического и социального здоровья [16; 21]. Обращение к феномену «танец» определяется проблемами той реальной исторической ситуации, в которой образование вынуждено заниматься причинами ухудшения здоровья детей и качественно решать их.

- Курс «Хореографический танец» не может быть включен в учебный план дошкольных образовательных учреждений и начальной школы, так как его знания и условия изучения не являются необходимыми и обязательными для полноценного образования всех детей первого десятилетия жизни. Место хореографического танца определяется в системе дополнительного образования для ограниченного круга детей, имеющих особые данные и особые двигательные способности.

- Рассмотрение понятия „танец“ в широком и узком смыслах, обоснование теоретической модели танца показывают его социальную и образовательную ценность как в системе педагогического образования и воспитания, так и в профессиональном или любительском хореографическом искусстве, что свидетельствует о значимости и важности феномена «танец» в разных социальных областях.

- В настоящее время внимание специалистов педагогического образования должно быть обращено к развитию теории и практики танцевального образования детей первого десятилетия жизни как научной дисциплины. Внимание широкого круга специалистов может быть сосредоточено на решении таких важных задач, как выявление образовательной ценности об-

щеразвивающего и коррекционного танца и возможностей его введения в дошкольные и школьные программы.

• Необходимо ввести курс «Общеразвивающий и коррекционный танец» в государственную систему образовательных стандартов, так как он имеет собственную природу, отличную от физической культуры, спорта и хореографии.

Литература

1. **Береговой, Я.** Школа угрожает здоровью детей и учителей. Как их защитить? / Я. Береговой // Народное образование. – 2001. – № 5. – С. 223 – 231
2. **Васильева, З. И.** Педагогика / З. И. Васильева. – Л., 1973.
3. **Колодницкий, Г. А.** Физическая культура. Ритмические упражнения, хореография и игры: методическое пособие / Г. А. Колодницкий, В. С. Кузнецов. – М., 2003.
4. **Коротяев, Б. И.** Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б. И. Коротяев. – М., 1976.
5. **Кузнецова, А. Я.** Гуманизация образования и интеллект / А. Я. Кузнецова. – Новосибирск, 2000.
6. **Леднев, В. С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М., 1991.
7. **Лесгафт, П. Ф.** Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт. – М., 1951–1952. – Т. 1–2.
8. **Луначарский, А. В.** О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. – М., 1976.
9. Минздрав предупреждает: школа опасна для здоровья // Экология и жизнь. – 2000. – № 3. – С. 68–75.
10. Педагогический словарь: В 2 т. / Гл. ред. И.А. Каиров. – М., 1960.
11. **Подласый, И. П.** Педагогика: В 2 кн. / И. П. Подласый. – М., 1999.
12. **Попенченко, В. В.** Пути повышения эффективности учебного процесса по физическому воспитанию в ВУЗе / В. В. Попенченко. – М., 1979.
13. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: 1993 – Т. 1; 1998 – Т. 2.
14. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М., 1998.
15. Социально-биологические проблемы физической культуры и спорта. – Киев, 1983.
16. **Сухарев, А. Г.** Концепция укрепления здоровья детского и подросткового населения России / А. Г. Сухарев // Школа здоровья. – 2000. – № 2. – С. 26 - 29.
17. **Фомин, А. С.** Многофункциональная природа танца и проблемы его изучения / А. С. Фомин // Проблемы танцевальной педагогической деятельности: Психолого-педагогические, региональные и методологические аспекты: 1-й Сибирский научно-практический конгресс «Танцы народов Сибири». – Новосибирск, 2002. – С. 104 – 120.
18. **Фомин, А. С.** Танец: понятие, структура, функции / А. С. Фомин. – М., 1990. – 32 с. Деп. в ОИЦНИ «Школа и педагогика». 04. 01. 90. № 05 – 90.

19. **Фомин, А. С.** Урок физкультуры как игровой танец в начальной школе / А. С. Фомин // Физическое воспитание и здоровье населения Сибири. – Новосибирск, 1995. – С. 59–65.
20. **Харламов, И. Ф.** Педагогика: учебное пособие / И. Ф. Харламов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1990.
21. **Чечельницкая, С. М.** Обучение здоровью – реальный шаг к снижению заболеваемости и смертности среди детей и подростков / С. М. Чечельницкая // Школа здоровья. – 2000. – № 4. – С. 5–7.

РАЗДЕЛ XII

ИНФОРМАЦИОННОЕ СООБЩЕНИЕ

Г. Д. Ахметова

РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В МИРОВОМ ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

14-19 декабря 2004 года в Москве состоялся Международный конгресс «Русская словесность в мировом культурном контексте», который проводился Фондом Достоевского при поддержке Правительства Москвы и содействии Русского ПЕН-центра, Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Института мировой литературы им. А.М. Горького, Института русского языка им. В.В. Виноградова и Литературного института им. А.М. Горького. В состав Оргкомитета вошли крупнейшие писатели и ученые России: Чингиз Айтматов, Лев Анненский, Ирина Барметова, Андрей Битов, Даниил Гранин, Сергей Есин, Ясен Засурский, Игорь Золотусский, Фазиль Искандер, Феликс Кузнецов, Петр Николаев, Юрий Поляков и др. Информационная поддержка осуществлялась телекомпанией «ТВ-Центр», радиостанцией «Эхо Москвы», «Литературной газетой», журналами «Октябрь», «Новый мир» и др. Председатель - Президент Фонда Достоевского, профессор Игорь Волгин и заместитель председателя, исполнительный директор этого же Фонда Ольга Вельская отметили, что конгресс носит во многом итоговый характер. Главная цель его - это осмысление русской литературы трех последних веков как мирового духовного феномена: ее художественного и нравственного опыта, взаимосуществования с другими литературами. Кроме того, на конгрессе обобщались и некоторые итоги развития самой филологической науки.

Участниками, докладчиками и гостями конгресса стали ученые (литературоведы, историки литературы, лингвисты, философы), а также писатели, деятели культуры, переводчики русской поэзии и прозы, руководители СМИ и др., приехавшие из 35 стран (в том числе из бывших республик Советского Союза), а также из 52 регионов России. Об огромном интересе к конгрессу свидетельствует тот факт, что в адрес Оргкомитета поступило свыше тысячи заявок, а приехавших из других стран и городов России оказалось около трехсот человек.

На открытии выступал Е. Бунимович, переиначивший крылатую фразу: «Поэт в России больше, чем Россия». Выступали также И. Волгин, Е. Евтушенко, Ж. Нива (профессор Женевского университета, ректор Международного Ломоносов-университета, Швейцария), протоиерей о. Артемий (Владимиров), настоятель храма Всех Святых, что в Красном Селе, В. Аксенов, А. Битов (вице-президент Международного ПЕН-клуба, Президент Русского ПЕН-центра), Н. Скатов (член-корр. РАН, директор Института русской литературы РАН, Пушкинский дом), В. Маканин, Ю. Поляков (главный редактор «Литературной газеты»). Свои поздравления конгрессу прислали Ю. Лужков, Г. Г. Маркес, М. Павич, У. Эко, М. Дрюон.

Приветствовали участников оркестр Фонда Спивакова, народный артист России Рафаэль Клейпер, хореографическая школа «Надежда». Анна Смирнова исполнила романсы на стихи Ли Бо, Гарсиа Лорки и Иосифа Бродского.

В ходе работы конгресса состоялись интереснейшие дискуссии в рамках круглых столов. Круглый стол «Россия и Запад в диалоге культур» вели Ж. Нива и И. Золотусский. Выступали: Б. Тарасов (Литературный институт); Н. Лейдерман (г. Екатеринбург); Е. Абдуллаев (г. Ташкент), редактор альманаха «Малый шелковый путь»; Т. Жирмунская (г. Москва); В. Шкунденков (Женева - Дубна), А. Лазари (Польша); А. Ковач (Румыния); М. Даниш (Словакия) и многие другие.

Круглым столом «Вечные вопросы русской литературы» руководили С. Семенова и В. Тростников. Говоря об открытости русской литературы (Е. Титаренко, г. Санкт-Петербург), выступавшие, конечно же, обращались к человеку (Г. Померанц, г. Москва): «Человек – это сердце, открытое внезапному внутреннему голосу»; а также к вопросам жизни и смерти человека (В. Никитин, богослов, журналист, поэт, г. Москва): «Доказать смысл смерти невозможно. Жизнь самодостаточна. Доказательство ее смысла не дается в этом». Выступавший говорил о даре вестничества, который есть у лучших современных писателей. Большой интерес вызвало выступление Г. Гачева (г. Москва).

Круглый стол «Биография как творчество (писатель – субъект исторического процесса)» вели В. Баранов и И. Волгин. В. Баранов говорил о том, как возникает произведение, остановился на проблеме прототипов. И. Волгин обозначил несколько интересных проблем, вокруг которых разгорелась дискуссия: «Имеет ли мы дело с биографией писателя или с миром?»; «Надо говорить о непостижимости жизни писателя»; «Всё ментальное целое писателя отражается в тексте»; «Биография — всегда версия. Важно, чтобы она подтвердилась»; «Поэтическая личность всегда есть в тексте целиком»; «Русская культура становится мифом». В дискуссии приняли участие ученые и писатели разных стран: Г. Ахвердян (Армения): «Творец и творение неразрывно слиты. Это встреча автора и героя»; М. Розанова (вдова А. Снявского): «Слово – очень опасная вещь. Из слова состоит весь мир. Со словом надо быть осторожным»; А. Чудаков (Литературный институт): «Писателю всё идет на пользу. Только пуля Дантеса не нужна была Пушкину, как сказал Шкловский»; С. Кибальник (Пушкинский дом): «Нельзя всех научить читать. Это – для избранных». Выступали также М. Реформатская (г. Москва), Р. Клейман (г. Кишинев), Л. Чучвага (г. Сочи), Г. Краснов (г. Коломна), М. Чудакова (Литературный институт).

Ведущими круглого стола «Поэт в России больше, чем поэт» были Е. Рейн и И. Шайтанов. Основной доклад делал Евгений Евтушенко «Ко всякому удару – молитва (Десять веков русской поэзии)». Интересными были выступления московской поэтессы Н. Королевой об А. Ахматовой как переводчице, поэта-пятидесятника из Москвы П. Афанасьева и других.

Круглый стол «Современные вызовы и постсоветская словесность» вели Н. Скатов и А. Арьев. Очень актуальной оказалась тема вызовов, которую развивали все выступающие. И. Волгин отметил: «Надо навязывать культуру до определенного возраста». С ним согласились, отметив что, очевидно, в контексте постсоветского плюрализма это просто необходимо.

Интересным был и круглый стол «Русский авангард в контексте мировой культуры» (ведущие В. Рабинович и В. Новиков).

Большой интерес участников конгресса вызвал круглый стол «Время и красота (к диалогу естественнонаучного и гуманитарного знания)» (руководитель В. Шкунденков), который (с небольшим перерывом) длился пять часов. В. Шкунденков – доктор технических наук, директор Научного центра исследований и разработок информационных систем (ЦЕРН, Женева - ОИЯИ, Дубна). Владимир Николаевич сказал: «ЦЕРН – система административной поддержки научных работ. Цель – поднять в 10-100 раз эффективность использования интеллекта. Во имя чего — на это по опыту истории предпочтительно не давать ответа, обозначив границы устремлений символами свободы и красоты, достичь которых невозможно без смелости и отваги». В 1967 году он построил первый в СССР сканер для обработки фотоизображений. Нельзя не привести несколько высказываний В. Шкунденкова, прозвучавших на этом круглом столе: «Поиск красоты – в жизненных решениях. Сжатие времени – в этом поиске. Повышение человеческого интеллекта»; «Научным исследованиям предшествует откровение. Этот подход позволяет управлять временем и увидеть параллельный мир»; «До нас человек задавал два вопроса: 1) почему так устроен мир? Так родилось учение Каббалы; 2) как устроен мир? Мы задаем третий вопрос: Куда идет наше развитие?»; «Не верь ни единому слову (свобода Духа)»; «Творчество в науке и в поэзии имеет одну и ту же основу. Путь к этой основе – чистить души человека. Разница в том, что поэзия доступна с юности. Наука должна начинаться с поэзии. Поэзия должна сопровождать науку, поддерживая во времени чистоту Души». Вторая часть его концепции называется «Наука и поэзия». Цитирую: «В природе (человек и мир) действуют четыре начала: женское (победа красоты), мужское (проявление энергии, действия), индивидуализм (творчество), коллективизм (преобразование Вселенной)»; «Всё, что под Землей в виде теней, есть на поверхности»; «Разум должен быть соединен с духовностью»; «Диалог с параллельным миром идет через настроение»; «Человек – инструмент природных сил, а не царь»; «Женское начало – любовь, мужское начало – радость борьбы»; «Человек делает не то, что задумал, а то, что его заставляют»; «Сильный человек никогда не сделает то, что он придумал, а слабый – сделает, потому что он не нужен»; «Душа должна быть чистой»; «Не делай ничего, что можно не делать, чтобы сделать действующую систему в критические сроки (сжатие времени)»; «Точка резонанса красоты. Надо найти ее и уметь на ней остановиться»; «Русский человек – духовно самый свободный человек в мире»; «Человека погубят три беды: 1) невежество священников, 2) материализм ученых, 3) отсутствие совести у демократов».

Последний круглый стол «Русская литература как национальная идея (прошлое, настоящее, будущее)» вел И. Волгин.

Кроме круглых столов, были и другие формы научного общения. Состоялись представление издательской серии «Русские богоискатели» (руководитель проекта – В. Меденица из Сербии); презентация книги И. Волгина «Возвращение билета. Парадоксы национального самосознания» (выступали К. Ковальджи, А. Турков, В. Аксенов, В. Маканин, А. Найман, Т. Жирмунская, Г. Гачев); вручение литературных премий журнала «Октябрь» (пре-

мии В. Аксенову, А. Найману, В. Пьецуху, А. Эппелю и др. вручала главный редактор журнала «Октябрь» И. Барметова). Напряженно шла работа в двадцати двух секциях, в каждой из которых прозвучало от пяти до восемнадцати докладов.

Каждый из пяти вечеров конгресса был отдан культурной программе. Кроме торжественного открытия и закрытия конгресса, участники и гости посмотрели спектакль на немецком языке «К трем сестрам», созданный при поддержке Министерства культуры свободного ганзейского города Гамбурга. Режиссер спектакля – Евгений Местечкин.

Состоялся также спектакль по стихам С. Есенина в исполнении молодого артиста театра Образцова Андрея Денникова.

Были организованы четырехчасовая поездка по ночной Москве на четырех экскурсионных автобусах, а также (в рамках экскурсии) небольшая прогулка по Красной площади и Воробьевым горам.

Вечер поэзии (ведущий Ю. Кублановский) прошел в переполненном зале, уходить никто не хотел, несмотря на позднее время. Свои стихи читали: В. Костров, Ю. Ряшенцев, А. Цветков, С. Винокуров (Харьков), О. Николаева, Е. Рейн, И. Кабыш, Д. Быков, С. Гандлевский, Д. Рабинович, И. Фаликов, М. Вагутина, Е. Евтушенко и др., а также совсем молодые поэты из студии И. Волгина: В. Павлова, Е. Исаева, А. Акатова.

Даже простое перечисление основных событий конгресса свидетельствует о его значимости. А ведь еще была организована продажа книг участников и гостей, были и частные беседы как продолжение круглых столов и секционных заседаний. Оказалось, что многие из участников конгресса являются главными редакторами литературных журналов (Е. Абдуллаев, г. Ташкент; В. Иванов, г. Петрозаводск; Е. Зейферт, г. Караганда и др.). Большой интерес вызвал у участников конгресса и наш журнал «Встречи». Многие изъявили желание печататься в журнале, так что со следующего номера он, очевидно, станет международным (уже прислали свои материалы авторы из Мексики, Армении, Казахстана). Большой честью для нас является согласие печататься в журнале Евгения Евтушенко; писателя, доцента Литературного института Сергея Казначеева; московской поэтессы Нины Королевой. (У нас уже были опубликованы стихи известного детского поэта Романа Сефа, а также многих молодых литераторов из различных городов России, в том числе из Московского Литературного института имени А.М. Горького). Интерес к журналу означает одновременно и интерес к нашей писательской организации. Очень приятно было слышать от участников конгресса добрые слова в адрес наших писателей. Например, Галина Васильева, доцент Новосибирского университета, переводчик «Фауста» Гете, сказала мне в одной из бесед: «Знаю, что у Вас в Чите очень интересная писательская организация». Доцент университета, писатель из Казахстана (г. Караганда) Елена Зейферт написала мне позднее в личном письме: «Рассказывала студентам о Чите и Читинской писательской организации. Слушали с огромным интересом. Очень бы хотела познакомить своих студентов с творчеством Ваших. У Вас там такие творческие люди! Как прекрасно, что у Вас в Чите так много творческих людей!!!» Она обещала в Казахстане опубликовать свой материал о нашем журнале. Доктор филологии Искра Ликоманова из Софийского университета должна прислать для журнала стихи

молодых болгарских поэтесс. София Фаддеева из Мексики уже прислала свои стихи, написанные на русском и испанском языках.

Каждый из нас, участников Международного конгресса, еще долго будет вспоминать встречи, слова, стихи, книги, журналы... Но я думаю, что не ошибусь, если скажу, что у каждого из нас утвердилась уверенность в глубокой исторической роли русской словесности в мировом культурном контексте. И это несмотря на то, что «в коме находятся парламент и общество», что «расслаблено общественное мнение», как пишет ректор Литературного института Сергей Есин (Правда. – 2004. – 30 декабря; 2005. – 10 января.), и поэтому нет денег на культуру. Валентин Распутин в той же газете пишет: «Если говорить о литературе и вообще о культуре, очень огорчает, что за последние пятнадцать лет государство в нашей стране поддерживает здесь те силы, которые работают по существу против России. И наоборот, скажем, Союз писателей России, последовательно занимающий патриотические позиции, оказывается в положении чуть ли не изгоя. Как ни странно всё это, однако факт есть факт. Даже государственные награды от имени России вручаются нередко тем, кто ее, Россию, не любит и добра ей не желает». Но преодолевая всевозможные вызовы, наша российская литература живет, развивается, смотрит в будущее и привлекает внимание читателей и в Македонии (Димитр Бошков изучает классическую русскую литературу), и в Англии (доклад Карен Хьюитт из Оксфордского университета «Russian Nineteenth Century Fiction and modern British readers»), и в Болгарии (Искра Ликоманова в Софийском университете на факультете славянской филологии изучает русскую культуру в зеркале русской литературы постсоветского периода), и во Вьетнаме (Хоанг Тхюй Тоан издал во Вьетнаме 50 томов русской поэзии, в том числе и стихи Ники Турбиной), и в Америке (Мелисса Смит изучает автопереводы И. Бродского, драматургию М. Цветаевой и др.), и в других странах...

Я уверена в том, что написала выше. Иначе бы я не получала письма от участников конгресса из Англии, Казахстана, Мексики, Болгарии, Армении, написанные на русском языке.

РАЗДЕЛ X 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

Лопаткин Владимир Михайлович. «Интегративные тенденции в развитии региональной системы педагогического образования».

Разработаны концептуальные основы исследования интегративных процессов в развитии региональной системы педагогического образования в новых социокультурных условиях. Обоснован эвристический потенциал социологической концепции жизненных сил человека, его индивидуальной и социальной субъектности, который открывает дополнительные возможности для системного видения эволюции развития педагогического образования в регионе: формирование условий для воспроизводства и совершенствования человеком своего бытия, развитие своего личностного потенциала, учет взаимовлияния жизненных сил человека и жизненного пространства его бытия.

Раскрыта взаимосвязь межрегиональных и внутрирегиональных интегративных процессов в деятельности региональной системы педагогического образования, на основе чего концептуально представлена и научно обоснована модель развития Алтайского университетского школьно-педагогического учебного округа, которая создает научные предпосылки для связи педуниверситета с социальным окружением, упорядочивает его деятельность в организационном аспекте, дает возможность повысить эффективность его функционирования (оптимальное соотношение средств, форм и методов, учет индивидуальных потребностей и запросов детей, учащихся, студентов, учителей). Органичное сочетание указанных аспектов составляет сущностную характеристику деятельности округа.

Установлено, что в образовательном пространстве интеграция проявляется в преобразовании всех компонентов образовательных систем через создание образовательных комплексов интегративного типа; разработку интегративных образовательных программ, учебных курсов, учебных занятий; получение интегративных результатов образования. В деятельности образовательной системы интеграция как средство обеспечивает целостность картины мира, способствует развитию способностей человека к системному мышлению при решении теоретических и практических задач.

Доказано, что интеграция, обогащая содержание, формы и методы обучения, аккумулирует позитивные результаты на всех уровнях деятельности

округа. Она предопределяет характер связи между этапами педагогического процесса, логику его дальнейшего развития. При переходе от одного этапа к другому усложняются потребности, изменяются мотивы, направленность, жизненная позиция личности. Многосторонность интеграции дает возможность для изучения этапов как по линии *школа – педколледж – вуз – ИПК*, так и в обратном направлении: *ИПК – вуз – педколледж – школа*. Интеграция проявляется во всех подсистемах округа как усиление универсальности элементов, так и в гармонизации между ними.

Выделены этапы развития университетского округа. Первый этап представляет собой некоординируемую передачу знаний, умений и навыков из одной образовательной подсистемы АУШПО в другую, наблюдается слабая взаимосвязь между базовыми образовательными учреждениями округа. На втором этапе усиливается процесс интеграции между подсистемами, возникают различные формы взаимодействия, основанные на долгосрочных целевых программах и различных планах совместной деятельности, происходит усиление взаимосвязей между учебно-воспитательными заведениями округа. На третьем этапе достигается высокий уровень интеграции в работе базовых учебно-воспитательных учреждений как элементов учебного округа по вертикали и по горизонтали.

Значительно углублено теоретико-методологическое знание об эффективном функционировании региональной системы педагогического образования за счет выделения и обоснования ее новых динамических характеристик, интеграционных тенденций.

Разработан качественно новый подход к управлению процессом развития региональной системы педагогического образования, квинтэссенцию которого составляет положение о том, что интегративные тенденции выступают главным условием эффективного управления данным процессом и обеспечивают позитивную динамику, адекватную требованиям современной социокультурной ситуации, профессиональной подготовки и совершенствования педагогических кадров, а также актуальным и потенциальным возможностям личностно-профессионального роста учителя.

Впервые введено и теоретически обосновано понятие «социально-педагогический цикл подготовки и профессионально-педагогической деятельности учительских кадров», включающее: непрофессиональную подготовку; базовую профессиональную подготовку; профессионально-педагогическую деятельность; оценку профессионально-педагогической деятельности; организацию социокультурного, роста; организацию рационального отдыха.

Расширено представление о содержании мотивационного программно-целевого подхода к управлению развитием региональной системы педагогического образования за счет системного анализа изучаемого явления с установлением препятствующих факторов достижения генеральной цели инновационной, педагогической системы; преобразования полученного поля проблем в дерево целей; в разработке под каждую цель исполняющей программы в виде норм-образцов и квалиметрического эталона для оценки меры достижения генеральной цели; системного планирования деятельности университетского округа, соответствующего контролю и регулирования, что

является ещё одним шагом к разработке технологических аспектов теории управления профессиональной подготовкой и совершенствованием педагогических кадров.

Теоретически обоснованы ведущие перспективы развития региональной системы педагогического образования: фундаментализация педагогического образования, которая должна существенным образом повысить его качество; опережающий характер системы педагогического образования, нацеленность на проблемы постиндустриальной цивилизации, развитие творческих способностей человека; доступность системы образования для населения региона путем широкого использования возможностей дистанционного обучения и самообразования с применением перспективных информационных и телекоммуникативных технологий.

Кергилова Наталья Викторовна. «Алтайская афористика в процессе этнопедагогической подготовки учителя».

Алтайская афористика – выражение педагогических знаний народа, существенное структурное звено целостной системы традиционного воспитания – предполагает восприятие человека как творца и создателя добра, нацеленность на передачу жизненного опыта, подготовку к принятию и бережному созиданию мира, что обуславливает ее сентенциозность, поучительность, педагогическую направленность.

Функции этнопедагогической афористики алтайцев: гуманистическая, способствующая формированию личности; познавательная, связанная с усвоением знаний; эстетическая, способствующая пониманию художественной природы слова; информационная, заключающаяся в межпоколенной передаче жизненного опыта; регулятивная, обеспечивающая в сентенциозной форме доведение до каждого человека системы норм и требований общества.

Этнопедагогическая подготовка учителя – важная часть его профессиональной подготовки, представляет собой непрерывный управляемый процесс формирования готовности к этнопедагогической деятельности и обладает интеграционным свойством по отношению к профессиональной подготовке как целому.

Эффективность процесса этнопедагогической подготовки учителя с использованием алтайской афористики обусловлена совокупностью следующих педагогических условий: формирование у будущих учителей потребности в реализации этнического наследия, возрождения традиционной культуры воспитания, восстановления этнических традиций, воспитание высокой ответственности за сохранение и творческое развитие народного опыта воспитания; этнопедагогическая направленность преподавания учебных дисциплин с использованием алтайской афористики; практико-ориентированная направленность реализации этнопедагогических знаний.

Этнопедагогическая готовность к реализации этнического наследия, являясь целью и результатом управляемого процесса этнопедагогической подготовки учителя с использованием алтайской афористики, характеризуется

морально-психологической предрасположенностью к работе в этносоциальной среде, оптимальным сочетанием социальной активности с творческим применением этнопедагогических знаний, умений и навыков в этнопедагогической ситуации, достаточным уровнем развития этнопедагогической культуры, которые позволяют учителю осуществлять конкретную деятельность по воспитанию школьников средствами народной педагогики. Этнопедагогическая готовность учителя к реализации этнического наследия включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный, практический компоненты.

Разработанная модель этнопедагогической подготовки учителя с использованием алтайской афористики, включающая цели, этапы, формы представления информации, средства реализации, результат, принятие решения о последующих действиях, позволяет повысить качество подготовки будущего специалиста.

Холина Людмила Анатольевна. «Механизм программно-целевого управления развитием региональной системы среднего профессионального образования».

Развитие региональной системы среднего профессионального образования должно строиться на теоретико-методологической базе, включающей ведущие положения «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и «Программы развития среднего профессионального образования в России на период 2000 – 2005 гг.», систему понятий (развитие, фактор, условие, тенденция, регион и др.), линию развития, состоящую из группы влияния, направлений, задач; основные понятия и положения программно-целевого подхода (цель, планы, программы развития, методы и др.).

Механизмом программно-целевого управления развитием региональной системы СПО выбрана идеальная структурно-функциональная модель. Разработана ее структура, состоящая из концептуального и технологического уровней. Первый включает иерархическую систему целей (дерево целей), принципы, группу влияния, направления, задачи – то, что составляет основу аналитико-прогностического обоснования, создания концепции и целевой программы развития. Второй содержит функции управления, инструмент развития (план, проект, программа), оценки результатов. На базе идеальной модели создается реальная или рабочая.

Оценку эффективности модели программно-целевого управления развитием региональной системы СПО позволяют осуществить разработанные в ходе исследования следующие критерии: сформированность единого образовательного пространства, социально-педагогический критерий, профессиональное образование, социализация и воспитание, инновационные процессы. Каждый критерий имеет три-четыре показателя.

По составу и структуре инструментов развития можно определить уровень функционирования и развития региональной системы СПО: низкий, допустимый, средний или нормальный, выше среднего, высокий. Средний

уровень и все последующие включают целевую программу. С него и начинается программно-целевое управление.

На основе разработанных теоретических положений создана реальная модель управления развитием системы СПО Новосибирской области. Результаты экспериментальной апробации подтвердили ее эффективность по принятым критериям и показателям. Реальная модель управления по составу и структуре входящих в нее элементов отнесена к среднему уровню развития.

Ярославцева Наталья Васильевна. «Развитие системы управления общеобразовательной школой в современных социокультурных условиях».

Концептуальная модель развития системы управления общеобразовательной школой в современных социокультурных условиях состоит из трех взаимосвязанных компонентов:

- теоретического, устанавливающего приоритет ценности личности, природо- и культуросообразность;
- содержательного, базирующегося на принципах партисипативного управления (личностно-ориентированного, интегративного, взаимодействующего и др.);
- структурно-системно-функционального, включающего целостную структуру общеобразовательной школы, многоуровневую систему управления ею на основе мотивационно-программного целевого подхода.

Развитие системы управления общеобразовательной школой в определенных социокультурных условиях предполагает целенаправленное, проблемно-ориентированное управленческое воздействие по моделированию культурно-образовательной сферы образовательного учреждения, учету социокультурных условий, переводу системы в оптимальное состояние.

Комплексный анализ эффективности системы управления возможен на основе метода модульного анализа социальных систем и метода экспертных оценок, уровневых критериев.

Результативность системы управления общеобразовательной школой в современной социокультурной среде зависит от рационального сочетания разработанных концептуальных, структурно-функциональных, маркетинговых, проектных и других компонентов управления.

Диссертационный совет Д 212.011.01 при Барнаульском государственном педагогическом университете, г. Барнаул

Эрнст Галина Геннадьевна. «Развитие рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики».

Выявлены особенности развития рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики (сферы существования рефлексии в период прохождения педагогической практики; условия объективной оценки студентом собственной педагогической деятельности; ситуации, в которых проявляется рефлексия в этот период; аспекты, на которые направлена

рефлексия в период педагогической практики; источники получения рефлексивной информации; моменты, к переосмыслению которых приводит рефлексия в период педагогической практики).

Сконструирована модель развития рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики; обоснованы подэтапы развития рефлексии будущего учителя на этапе обучения: адаптация к учебной деятельности в вузе; включение в теоретическое поле избранной профессии; включение в практическое поле избранной профессии; дальнейшее освоение профессии с учётом личных ориентиров саморазвития; повторное включение в практическое поле избранной профессии; дальнейшее освоение профессии с учётом собственной рефлексивной оценки деятельности.

Разработана программа развития рефлексии будущего учителя в ходе педагогической практики, включающая теоретический курс; методики, помогающие ориентироваться в ходе педагогической деятельности и способствующие развитию рефлексии будущего учителя; ведение рефлексивного дневника; регулярный самоанализ урока; работу с опорными планами-памятками для подготовки к уроку; регулярные консультации; план рефлексивного психолого-педагогического анализа урока.

Определены организационно-педагогические условия, влияющие на развитие рефлексии будущего учителя: реализация модели и программы развития рефлексии студента-практиканта.

Модель и программа развития рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики включают: развитие личностной, профессиональной рефлексии, развитие рефлексии о рефлексии; этапы развития рефлексии (погружение в себя, профессиональную деятельность, анализ и оценка опыта рефлексии); взаимосвязь между рефлексией и саморазвитием, — и основываются на принципах логичности, интеграции, преемственности, координации. Модель развития рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики выступает средством проектирования процесса развития рефлексии студента-практиканта в этот период.

**Диссертационный совет Д 212.088.02 при Кемеровском
государственном университете, г. Кемерово**

Булгакова Елена Владимировна. «Профессиональное становление студентов в процессе гуманитарной подготовки».

Определены социальные предпосылки, которые необходимо учитывать при профессиональном становлении студентов: требование наличия высшего образования у фермеров, специалистов, занятых профессиональной деятельностью в агропромышленном комплексе; спрос рынка труда на специалистов сельской местности; несоответствие между уровнем подготовленности сельских школьников, поступающих в вуз, и уровнем требований к абитуриентам.

Определены возможности сельскохозяйственного вуза в профессиональном становлении студентов: расширение специальностей и специализаций; открытие новых факультетов; сотрудничество с региональными центрами сельского хозяйства; организация целевой подготовки студентов для работы в сельскохозяйственном производстве; организация помощи в трудоустройстве выпускников вуза; организация профориентационной работы сельскохозяйственного вуза среди сельских школьников и дополнительной подготовки школьников, проживающих в сельской местности; создание в институте единого организационного научно-методического центра – гуманитарного факультета, объединяющего все структуры, обеспечивающие создание гуманитарной среды вуза.

Обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия профессионального становления студентов вуза в процессе гуманитарной подготовки: разработка и реализация педагогической модели профессионального становления студентов (цели, задачи, функции, содержание деятельности, методы, формы, средства, критерии и показатели); реализация и влияние гуманитарной подготовки на профессиональное становление студентов вуза.

Разработана концепция гуманитарной среды, в основу которой положены следующие научные принципы: целостность; многоаспектность; избыточность; максимальный охват; языковая (лингвистическая) ориентация и др.

Лысенков Владимир Ильич. «Лицензирование и аттестация образовательных учреждений как механизм управления качеством образования».

Выявлено, что качество образования носит динамичный характер: изменчиво во времени, различно по уровням управления и по уровням, типам и видам образовательных учреждений, по-разному трактуется субъектами образовательной деятельности, потребителями и заказчиками.

Доказано, что качество образования – это совокупность свойств и их проявлений, способствующих удовлетворению потребностей человека и отвечающих интересам общества и государства.

Разработаны концептуальные основы управления качеством образования в регионе: содержание, принципы, компоненты, критерии, показатели и др.

Определены социально-педагогические предпосылки формирования качества образования в современных условиях: сложившаяся неблагоприятная ситуация в отечественном образовании, которая характеризуется падением качества образования в различных типах образовательных учреждений; неопределенность ориентировок в организации воспитательной работы с учащимися; наличие традиционной системы уравниловки в оплате труда педагогических работников; инспектирование, представляющее собой государственную систему контроля, которое рассматривало эффективность воспитательно-образовательного процесса не по его результатам, а по формам и

методам работы учителя и администрации; нерациональное распределение функций между органами управления образованием и образовательными учреждениями и др.

Выявлены принципы управления качеством образования: комплексность, объективность, преемственность, перспективность, всеобщность, оптимальность, субсидиарность, рефлексивность и др.

Разработана и реализована региональная модель лицензирования и аттестации образовательных учреждений, которая, с одной стороны, основывается на объективных критериях оценки деятельности образовательных учреждений; с другой стороны, востребована, гуманна, доступна и понятна как руководителям образовательных учреждений, так и педагогам, учащимся и их родителям.

Выявлены педагогические условия управления качеством образования через систему лицензирования и аттестации образовательных учреждений.

Пожидаев Павел Иванович. «Формирование профессиональных умений будущих офицеров-инженеров связи».

Определены этапы формирования профессиональных умений, взаимосвязь между специальными и общепрофессиональными дисциплинами воспитательно-образовательного процесса военного вуза связи. Адаптированы педагогические технологии: поэтапного формирования умственных действий, опорных сигналов, проблемного обучения, алгоритмизации, обеспечивающие формирование профессиональных умений будущих офицеров-инженеров связи в процессе обучения специальным дисциплинам.

Разработаны учебно-тренировочные карты для подготовки специалистов по эксплуатации тропосферной станции Р-410М, радиорелейных станций Р-415, аппаратуры дальней связи 11-301, П-330; схемы для решения междисциплинарных профессионально-ориентированных задач (организация радиорелейной, тропосферной и проводной связи).

Разработаны алгоритмы решения профессионально-ориентированных задач расчета качества составных каналов тональной частоты, радиорелейных, тропосферных и кабельных линий связи, учебно-методические пособия для обеспечения формирования профессиональных умений в процессе обучения специальным дисциплинам.

Реализация педагогической модели формирования профессиональных умений курсантов в процессе обучения специальным дисциплинам повышает уровень сформированности профессиональных умений будущих офицеров-инженеров связи.

Содержание учебной деятельности будущих офицеров-инженеров связи при формировании профессиональных умений в процессе обучения специальным дисциплинам включает инвариантную и вариативную части:

– *инвариантная часть* – овладение профессиональными знаниями в процессе изучения специальных дисциплин государственного стандарта и формирование на их основе профессиональных умений;

– *вариативная часть* – решение междисциплинарных интегрированных профессионально-ориентированных задач, направленных на развитие про-

фессиональных умений с учетом изменения внешних факторов, формирование у курсантов положительной мотивации к военно-профессиональной деятельности.

Организационно-педагогическими условиями формирования профессиональных умений будущих офицеров-инженеров связи в процессе обучения специальным дисциплинам являются: разработка и реализация содержания учебной деятельности курсантов в процессе обучения специальным дисциплинам; использование адаптированных педагогических технологий; кадровое обеспечение процесса формирования профессиональных умений; использование результатов исследования в процессе формирования профессиональных умений курсантов.

Попов Иван Павлович. «Адаптация учащихся учреждений начального профессионального образования к условиям современного сельскохозяйственного производства».

Выделены особенности и разработана методика мониторинга рынка труда сельского района во взаимодействии с социальными партнерами и условия формирования заказа на подготовку рабочих кадров.

Выявлены и апробированы пути совершенствования профессиональной ориентации сельских школьников с привлечением социальных партнеров: информация о современном состоянии сельскохозяйственных профессий, профессиональные пробы, полевые практики, опытная работа и др.

Определены педагогические условия адаптации учащихся учреждений НПО к современным профессиям сельского хозяйства: использование современных методов профессиональной ориентации учащихся к профессиям сельского хозяйства; организация деятельности по адаптации учащихся к будущей профессии; оценка адаптированности учащихся учреждений НПО к профессиям сельского хозяйства.

Разработана методика поэтапной адаптации учащихся учреждений НПО к современному сельскохозяйственному производству, позволяющая внести коррективы в воспитательно-образовательный процесс учреждений НПО.

Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, представляют объективный итог совокупности реализованных идей по построению и развитию модели сельского учреждения НПО, обеспечивающего успешную адаптацию учащихся к сельскохозяйственному производству и их дальнейшую высокопродуктивную деятельность.

Хвалевко Наталья Геннадьевна. «Управление гражданским воспитанием школьников в условиях муниципальной системы образования».

Определены педагогические основы управления гражданским воспитанием школьников (теоретические подходы, принципы, содержание, компоненты, признаки, критерии, показатели), разработана стратегия гражданского воспитания школьников в условиях муниципальной системы образования.

Выявлены новейшие достижения отечественного и зарубежного опыта гражданского воспитания и определены возможности для их творческого использования в современной отечественной педагогике.

Определено, что гражданственность как качество личности формируется под воздействием как объективных факторов (уровень демократизации общественных отношений, развития и состояния институтов гражданского общества, морально-психологическая атмосфера в обществе и др.), так и субъективных факторов (уровень развития самосознания личности, ее интересы, потребности, возможности, ценностные ориентации, мотивы деятельности и поведения и др.).

Разработана и экспериментально проверена педагогическая модель управления гражданским воспитанием школьников в условиях муниципальной системы образования (цели, задачи, содержание, формы, методы, средства, критерии).

Разработаны и экспериментально проверены педагогические пути и средства управления гражданским воспитанием школьников в условиях муниципальной системы образования: деятельность муниципальных органов управления образованием по организации гражданского воспитания школьников; реализация регионального компонента содержания образования как средства гражданского воспитания школьников, оценка результативности и др.

Разработаны критерии сформированной гражданственности школьников: познавательный (наличие интереса к проблемам гражданственности, потребность в социально-политических, правовых, морально-этических, экономических, экологических и др. знаниях; стремление получить их); эмоциональный (положительное отношение к проблемам гражданственности, любовь к Родине, социальная активность, общественная направленность и др.); деятельностный (активная гражданская позиция в овладении социально-политическими, правовыми, морально-этическими, экономическими, экологическими и др. знаниями); волевой (наличие волевых усилий при осуществлении гражданского воспитания и др.). Критерии сформированности гражданственности характеризуют мировоззренческие взгляды личности, ее убеждения, отношение к обществу и государству.

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете, г. Красноярск

Еремеевская Ирина Давыдовна. «Послевузовская подготовка учителя к реализации межпредметных связей на основе способа диалектического обучения».

Способ диалектического обучения, основанный на диалектике как абсолютном движении и всеобщей взаимосвязи, позволяет обнаружить движение (обобщение) понятий как в рамках одной предметной области, так и при переходе к другой, то есть позволяет выявить механизм установления межпредметных связей и на основе ступеней обобщения сознания выявить двумерность науки, а затем – уровни реализации межпредметных связей.

Механизм установления межпредметных связей представляет, с одной стороны, систему действий, позволяющую обнаружить эти связи: построение системы предметных понятий, выделение системы фундаментальных понятий (категорий науки) и законов, выявление противоречий в учебном материале; а с другой – дидактический инструментарий, посредством которого они обнаруживаются и реализуются в учебном процессе.

Послевузовская подготовка учителя к реализации межпредметных связей на основе способа диалектического обучения требует разработки и реализации специальной образовательной программы, позволяющей осуществить целостную методологическую и методическую подготовку с учетом взаимосвязанных блоков: философско-методологического, психолого-педагогического, дидактического.

Педагогическое обеспечение послевузовской подготовки учителя к реализации межпредметных связей на основе способа диалектического обучения предусматривает создание следующих дидактических условий: осмысление учителем механизма установления внутри- и межпредметных связей в преподаваемых дисциплинах; освоение учителем технологии выведения учебного процесса на уровень сложной кооперации; проектирование учителем различных видов учебных занятий с использованием внутри- и межпредметных связей. Первое условие позволяет учителю перейти от установления внешних межпредметных связей к внутренним, отражающим связи между предметами в реальном мире; второе условие обеспечивает переход учителя от непосредственного обучения (индивидуальный труд, простая кооперация как форма организации учебной деятельности) к опосредованному обучению учащихся; третье условие способствует закреплению навыков установления внутри- и межпредметных связей в конкретном учебном материале посредством выведения понятий на основе разрешения противоречий.

Захарова Ирина Борисовна. «Социально-педагогическое ориентирование личности студента на успешную самопрезентацию в образовательном процессе».

Раскрыто содержание и введено в терминологию общей педагогики понятие «ориентирование студента на успешную самопрезентацию коммуникативными вербальными средствами».

Разработана модель социально-педагогического ориентирования личности студента на успешную самопрезентацию как педагогической стратегии, отражающей педагогические действия, направленные на осведомление, оказание помощи в осмыслении чего-либо и активизацию деятельности студента по самопрезентации; ориентировочные действия студента, свободный выбор приемов успешной самопрезентации; педагогические условия, методы, приемы и средства их реализации.

Разработана авторская минимальная диагностическая программа изучения ориентированности личности студента на успешную самопрезентацию коммуникативными вербальными средствами, выделены показатели ориентированности, критерии и их уровневые характеристики.

Доказано, что эффективное ориентирование личности студента на успешную самопрезентацию обусловлено:

- разработкой и реализацией авторской программы социально-педагогического ориентирования личности студента на успешную самопрезентацию;
- обогащением личного опыта самопрезентации студента средствами театральной педагогики;
- созданием социально значимых реальных ситуаций самопрезентации личности студента коммуникативными вербальными средствами.

Красноперова Нина Анатольевна. «Ориентирование студента на здоровый образ жизни в процессе профессионального становления».

Педагогическая стратегия ориентирования студента на здоровый образ жизни в процессе профессионального становления в своем содержательном и аксиологическом аспектах связана с педагогическими действиями по информированию студента о здоровом образе жизни как профессионально-личностной ценности, актуализации эмоционально-ценностного отношения студента к здоровому образу жизни как профессиональной ценности, обогащению его опыта здорового образа жизни в процессе профессионального становления. Данная стратегия реализуется посредством совокупности педагогических условий, методов, приемов и средств информационно-познавательного, эмоционально-ценностного и креативно-деятельностного характера.

Ориентирование студента на здоровый образ жизни в процессе профессионального становления обеспечивается совокупностью педагогических условий:

- информирование студента о здоровом образе жизни как профессиональной ценности;
- актуализация эмоционально-ценностного отношения студента к здоровому образу жизни как профессиональной ценности;
- обогащение опыта здорового образа жизни студента в процессе профессионального становления.

Диссертационный совет Д 212.226.01 при Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк

Ивочкина Татьяна Николаевна. «Продуктивное обучение в открытой (сменной) общеобразовательной школе».

Выделены и систематизированы теоретические основания организации продуктивного обучения в открытой (сменной) общеобразовательной школе (концептуальные положения личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов, основные положения теории продуктивного обучения, идеи создания открытой образовательной среды, самореализации личности).

Разработана модель организации образовательного процесса открытой (сменной) общеобразовательной школы на основе использования продуктивного обучения, включающая: цели, задачи, дидактические принципы, условия, содержание, технологию обучения, критерии результативности образовательного процесса.

Определены педагогические условия организации образовательного процесса на основе продуктивного обучения в открытой (сменной) общеобразовательной школе:

- мотивация и теоретическая подготовка педагогического коллектива к разработке и внедрению продуктивного обучения;

- научно-методическое обеспечение реализации модели организации образовательного процесса на основе продуктивного обучения; психодиагностическое сопровождение образовательного процесса;

- включение субъектов образовательного процесса в рефлексивную деятельность по совершенствованию процесса и результатов продуктивного обучения.

Определены критерии (личностное развитие и достижения обучающихся, профессионально-личностное развитие педагогов, отношение обучающихся к учению, влияние школы на подготовку к жизни в современных условиях, сохранение контингента обучающихся в образовательном процессе, дальнейшая судьба выпускников школы), показатели и комплекс средств диагностики результативности образовательного процесса на основе использования продуктивного обучения в открытой (сменной) общеобразовательной школе.

Создан педагогический инструментарий (структурно-функциональные, содержательно-образовательные, учебно-методические, технологические, материально-технические и кадровые, оценочные средства), обеспечивающий организацию образовательного процесса на основе продуктивного обучения, которым могут воспользоваться не только открытые (сменные) общеобразовательные школы, но и традиционные.

Разработаны и апробированы научно-методические пособия, раскрывающие методическое обеспечение и конкретный опыт работы по отработке модели образовательного процесса, организованного на основе продуктивного обучения: «Образовательная программа открытой школы», «Концепция продуктивно ориентированной открытой школы, реализующей модель образовательного процесса как условия социально-профессиональной адаптации молодежи», «Программа социально-профессиональной адаптации молодежи в условиях продуктивно-ориентированной открытой школы» и другие пособия, которые могут быть использованы педагогами и другими организаторами образовательного процесса.

Разработаны программы подготовки педагогов к организации образовательного процесса на основе продуктивного обучения, которая может быть использована школами и в системе повышения квалификации работников образования.

Диссертационный совет Д 212.306.02 при Якутском
государственном университете им. М. К. Аммосова, г. Якутск

Находкина Мария Дмитриевна. «Педагогические условия развития связной речи у младших школьников в процессе словесно-творческой деятельности».

Развитие связной речи следует рассматривать как процесс, основу которого составляют единство процесса порождения смыслового содержания текста и его выражения, осознанное овладение единицами языка, знание правил построения текста. Речь рассматривается нами не только как средство общения, но и как механизм познавательной деятельности, так как в процессе речи осуществляются обобщение, сравнение и другие мыслительные операции.

Словесно-творческая деятельность развивает связную речь, которая обеспечивается осознанной мотивацией и адекватной самооценкой процесса порождения собственного текста младшими школьниками-якутами, способствует развитию навыков сотрудничества и самовоспитания.

Эффективность системы разработанных педагогических условий достигается при развитии механизма связной речи у младших школьников-якутов, включающего формы и средства обучения, а также способы формирования осознанной мотивации и адекватной самооценки речевой деятельности.

Разработана система упражнений, сборник заданий по развитию умения работать с текстом со словарем лингвистических терминов для учащихся начальных классов якутской школы; отобраны и систематизированы тексты, определены содержание, методы и приемы работы с отобранным материалом. Методические разработки могут послужить в качестве дидактического материала для самостоятельной работы учащихся, а также использоваться учителями начальных классов при составлении программ, учебников, учебных пособий и рекомендованы в помощь педагогам и студентам вузов.

Семенова Лирия Алексеевна. «Активизация познавательной самостоятельности младших школьников в процессе обучения».

Выявлены пути и методы актуализации базовых знаний, умений и навыков в процессе обобщения и творческом использовании их в поисковой познавательной деятельности учащихся младших классов.

Обоснованы условия создания системы познавательных заданий по родному и русскому языкам и чтению в якутской школе как средства развития познавательной самостоятельности учащихся младших классов.

Определены педагогические условия, обеспечивающие самостоятельную познавательную деятельность младших школьников в процессе обучения (включение в процесс обучения системы познавательных заданий в соответствии с содержанием начального образования; оптимальный выбор форм

и технологий обучения; создание коммуникационного поля для научения детей ведению диалога, обмену мнениями; фасилитационная позиция учителя).

Уточнена технология формирования самостоятельной познавательной деятельности учащихся начальных классов (обучение исследовательским навыкам, анализу, синтезу и оценке суждений партнера; формирование обобщенных мыслительных умений; привитие дискуссионных навыков; обучение композиционному построению монологической речи; развитие концептуальной стороны мышления).

**Диссертационный совет Д 212.069.02 при Забайкальском
государственном педагогическом университете
им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита**

Ганин Евгений Александрович. «Современные информационные и коммуникационные технологии как средство самообразования будущих учителей».

Выявлена сущность самообразовательной деятельности в профессиональной подготовке будущих учителей на основе современных информационных и коммуникационных технологий, которая заключается в развитии и самореализации личности, основанных на применении базовых положений образовательного процесса, его закономерностей, содержания, принципов в условиях широкомасштабного внедрения средств новых информационных и коммуникационных технологий, находящих отражение в методологических принципах организации самообразовательного процесса посредством ИКТ с учетом индивидуальных психических свойств личности.

Раскрыты возможности применения современных ИКТ в самообразовании будущих учителей, представляющие собой систему Интернет-технологий, мультимедийных средств, сетевых технологий и др. и состоящие в изменении средств и способов деятельности, перестраивании метода и организационных форм самообразования; расширении средств представления информации; обеспечивании постоянного обогащения и обновления содержания учебного материала; поддерживании различных форм самообразования (дистанционного обучения, открытых университетов, использования банков данных, электронных библиотек и др.).

Систематизированы средства организации самообразования будущих учителей с использованием информационных и коммуникационных технологий (использование образовательных и информационных ресурсов).

Определены педагогические условия использования современных ИКТ в самообразовании будущих учителей: формирование мотивации студентов к использованию средств ИКТ в самообразовании; развитие ключевых компетентностей будущих учителей в самообразовательной деятельности, актуализация потребностей обучаемых в общении, исследовании, творчестве, созидании. Основными условиями эффективной самообразовательной деятельности посредством ИКТ для будущего учителя являются: активизация процесса самообразования через освоение информационных и коммуникационных технологий.

Павлова Вера Степановна. «Профессиональная подготовка в вузе будущих специалистов по рекламе к проектной деятельности».

Обоснована проектная деятельность как новый тип организационной деятельности и обязательный компонент профессиональной подготовки в вузе будущего специалиста, которая актуализируется: факторами, определяющими потребность в профессиональной подготовке в вузе будущих специалистов по рекламе к проектной деятельности; квалификационной характеристикой ГОСТов по специальностям как эталонной нормативной моделью, определяющей цели и задачи профессиональной подготовки специалистов.

Выявлены психолого-педагогические условия профессиональной подготовки будущих специалистов по рекламе к проектной деятельности: мотивационно-целевые, содержательно-процессуальные, организационно-технологические, критериально-уровневые.

Обоснованы направления организации профессиональной подготовки в вузе будущих специалистов по рекламе к проектной деятельности: организация системы (педагогической системы), организация состояния (интеграция дифференцированных частей в единое целое), организация процесса (совокупность действий педагогических условий), организация метода (целенаправленного воздействия – управления), которые в совокупности выступают организационно-педагогической деятельностью.

Доказана успешность профессиональной подготовки указанных специалистов при осуществлении интеграции общепрофессиональной и специальной подготовки, включающей междисциплинарные связи мотивационно-целевого, содержательно-процессуального, организационно-технологического, критериально-уровневого типов.

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) 68-11-61, 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 **Хасан Борис Иосифович**

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: кандидат технических наук,
профессор **Ростовцев Альберт
Николаевич**

Ученый секретарь: доктор педагогических наук,
профессор **Любичева Вера Филипповна**

**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,
Ключко 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 философских наук,
профессор **Дмитриенко Валерий Александрович**

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, г. Челябинск

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: кандидат педагогических наук,
доцент **Рогова Антонина Викторовна**

**Диссертационный совет Д 312.306.02 при Якутском государственном
университете имени М.К. Аммосова, г. Якутск**

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: доктор педагогических наук,
профессор **Данилов Дмитрий
Алексеевич**

Заместитель председателя: доктор педагогических наук,
профессор **Неустроев Николай
Дмитриевич**

Ученый секретарь: доктор педагогических наук,
профессор **Петрова Светлана
Максимовна**

О НОВЫХ КНИГАХ

М. Н. Ахметова. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке: Монография. – Новосибирск: Наука, 2005. – 308 с. (гриф СО РАО).

В монографии предпринята попытка на основе широкого материала инновационного поиска представить описание сложной единой целостности проблемно-модульного обучения, задачного подхода, моделирования исследовательской работы студентов, сотворческих процессов, результирующих успех становления их профессиональной готовности к педагогическому проектированию. Осмысливается соотношение процессов самовыстраивания студентами собственных профессиональных характеристик деятельности по проектированию, реализации технологий в ситуациях свободного выбора, «живого», личностного знания и педагогического процесса, развернутого в образовательном творческом пространстве в ситуациях педагогической поддержки, сопровождения и сотрудничества преподавателя и обучающихся.

Структурное оформление содержания представлено в трех разделах. В первом разделе «Теоретико-методологические предпосылки исследования подготовки учителя к проектированию педагогических технологий» анализируется проблема проективной деятельности учителя, связанная с развитием педагогического мастерства, диагностико-технологического мышления, готовности к быстро наступающим переменам в обществе, творческому поиску. Подчеркивается роль методологического знания как инструмента не только теоретической, но и практико-преобразующей деятельности учителя. Определяются психолого-педагогические предпосылки, анализируются сложности прогностической функции проективной деятельности в контексте современного развития общества.

Второй раздел «Готовность учителя к проектированию и реализации педагогических технологий как психолого-педагогическая категория» раскрывает вопросы сущности, содержания и структуры проективной деятельности, готовность к которой характеризуется и как системное образование, и как целенаправленный процесс развертывания продуктивного взаимодействия субъектов. Исходя из теории Л.И. Новиковой, мы определяем в проектной культуре и проективной деятельности учителя общее, специфическое и индивидуальное.

Третий раздел «Процесс подготовки будущего учителя к проектированию и реализации педагогических технологий». Вопрос рассматривается в аспекте современных классификаций, инновационных технологических подходов к решению проблемы образования в высшей школе. На первом этапе в условиях технологических решений проблемно-модульного и задачного подходов реализуется модель поддерживающего обучения. Второй этап представляет модель организующего обучения, где основной функцией преподавателя становится функция сопровождения. Третий этап работы – это модель сотворческих отношений, эмоционально-интеллектуальное общение как «встреча».

Значение содержащихся в монографии теоретических и технологических положений состоит в многообразии проблемных подходов и решений,

позволяющих определить собственный выбор, авторскую позицию в педагогике. Показаны апробированные организационные формы и методы современной высшей школы (занятие-концепт, фрейм проблемы, иконические модели, технологические карты и др.). Доказано, что сотворческие диалоговые отношения согласия преподавателя и студентов возникают как «точки сближения» непредсказуемой «базовой встречи» в условиях ситуативно не стимулированной деятельности.

Монография предназначена всем интересующимся вопросами образования.

Афанасьев И. Н., Петрова Т. Н. Этнический характер и проблема толерантности (психолого-педагогические аспекты межэтнической толерантности в социокультурном пространстве Чувашии): Учебное пособие. – М.; Чебоксары, 2005. – 220 с.

Учебное пособие «Этнический характер и проблема толерантности (психолого-педагогические аспекты межэтнической толерантности в социокультурном пространстве Чувашии)» подготовлено при выполнении проекта «Психолого-педагогические аспекты толерантности в социокультурном пространстве Чувашии» в рамках федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001-2005 гг.).

Знания, почерпнутые из этого пособия, помогут в расширении знаний этнокультурной компетентности и межкультурного взаимодействия, при осуществлении практической психолого-педагогической работы в целях повышения этнической толерантности. Учебное пособие адресовано преподавателям гуманитарных дисциплин общеобразовательных школ, средних и высших учебных заведений, учащимся старших классов, историкам, этнологам, психологам, педагогам, всем, кому небезразлично современное, крайне противоречивое состояние нашего общества.

В учебном пособии рассматриваются следующие направления: история изучения этнопсихологических феноменов; этнический мир человека; своеобразие национального характера и менталитета народа; компоненты и механизмы функционирования этнического самосознания; становление этнической идентичности; психология межкультурных различий; психология межэтнической напряженности и природа межэтнических конфликтов; становление толерантной личности в поликультурном образовании. Дана учебная программа курса «Этнический характер и проблема толерантности».

Проблема межэтнической толерантности чрезвычайно актуальна в настоящее время. Процессы глобализации, стремительное вхождение России в мировое сообщество показали, что очень многие наши соотечественники оказались не готовы к межкультурным контактам, они слабо осознают свои и «чужие» национальные особенности.

Межэтнические отношения стали важнейшим элементом социальной и политической реальности. Этнические конфликты, этническое насилие, к сожалению, сопутствуют новейшей истории России. Общество сегодня расплачивается за отсутствие в прошлом достаточного интереса к специфике межэтнических отношений. Игнорировать эти проблемы опасно, так как они угрожают самой целостности России. Сегодня мы начинаем понимать, что без пристального, внимательного, методически грамотного изучения

специфики поведения того или иного этноса невозможно формирование адекватной социальной и государственной политики. В связи с этим приобретает особое значение изучение этнических особенностей народов.

Сегодня Россия как страна, стоящая перед выбором новой модели межкультурного, политического и экономического взаимодействия регионов, оказалась не готовой к созданию демократических институтов регулирования этих отношений. Впервые возникла практическая необходимость в создании нового типа знаний, имеющего междисциплинарную природу. Это не только вопросы, связанные с управлением человеческими коллективами и регионами, но и проблемы саморазвития общества, нахождения новых ресурсов активности, заложенных в человеке. Поэтому организация коммуникации и взаимопонимания становится одной из первейших задач. Исследования в области национальных особенностей народов требуют аккуратного и внимательного подхода, ибо необоснованные заключения о психологических особенностях тех или иных народов могут оскорбить их национальные чувства. Поэтому для специалистов, работающих в области межэтнических отношений, будут полезны те знания, которые изложены в данном пособии.

Оценка младшим школьником результатов своей учебной деятельности: Учебное пособие / Сост. Т. Е. Наливайко, М. В. Шинкорук. – Комсомольск-на-Амуре, 2004. – 90 с. (гриф УМО)

В учебном пособии рассматриваются пути решения одной из важнейших задач начального образования – формирование контрольно-оценочной деятельности младших школьников.

Предпринята попытка осмыслить теоретические подходы к формированию контроля и оценки на начальных этапах обучения, представить современную систему педагогического сопровождения формирования контрольно-оценочной деятельности младших школьников, обобщить существующие педагогические способы и средства, направленные на достижение поставленной задачи.

В данном пособии заслуживают внимания представленные уровни сформированности контрольно-оценочной деятельности младших школьников, правила оценочной безопасности, работа по данному вопросу с родителями.

Учебное пособие соответствует Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности 031200 – «Педагогика и методика начального образования». Работа адресована учителям начальной школы, руководителям образовательных учреждений, студентам педагогических училищ и вузов, работникам методических объединений и центров переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Т. А. Костюкова

**Рецензия на монографию А. В. Кулемзиной
«Одаренный ребенок как ценность современной педагогики»**

М.: Изд-во «КМК-Пресс», 2004. – 264 с.

Монография посвящена проблеме ценности одаренного ребенка для педагогики. «Что представляет действительную ценность для педагогики и для общества – детская одаренность как отдельная категория или некий атрибут личности или сама личность ребенка?» – этот вопрос задает автор. Педагогика одаренности в том ракурсе, в котором она освящена в работе, исходит из антропологической целостности человека. Она считает своей ценностью не детские способности, интеллект, креативность или другие отдельные качества, а самого одаренного ребенка – не столько даже его личность, сколько его жизнь. Именно этот масштаб, по мнению автора, позволяет конструктивно решать вопросы полноценного и долгосрочного развития одаренности, а также вопросы ответственности педагогов.

В работе рассмотрен круг вопросов, касающихся факторов риска, кризисов, асинхронности развития одаренных детей. Раскрыты методологические основы рассматриваемой проблемы. В рамках системного анализа предложена теоретическая модель детской одаренности, которая служит удобным инструментом для анализа и прогноза любых состояний и ситуаций в педагогике детской одаренности. Проанализированы: фоновая учительская и родительская практика, вопросы диагностики, причины угасания детской одаренности, различные психоэмоциональные состояния одаренных детей, педагогические факторы, конструктивно или деструктивно действующие на развитие одаренного ребенка. Системный анализ, осуществленный в исследовании, как самый адекватный инструмент для исследования сложно-организуемых систем, к которым автор относит детскую одаренность, позволил автору проанализировать детскую одаренность не с точки зрения отдельных ее компонентов – интеллектуальных и творческих достижений, способностей ребенка или социальной его активности, а с позиций целостного психолого-педагогического представления об этом феномене. Автор аргументирует тезис о необходимости теоретического основания педагогики одаренности, без которой невозможно дальнейшее продуктивное развитие образовательной практики в области одаренного детства.

Актуальность данной работы обусловлена рядом аспектов. Социальный аспект заключается в том, что в различные исторические эпохи одаренные люди вносили различный вклад в развитие или функционирование своего общества, однако в переломные этапы одаренные люди оказывают наибольшее влияние на динамику и качество реформ, во многом обеспечивая как конструктивные направления, так и плавный ход этого развития. С общественной точки зрения выделяются две глобальные функции одаренных людей. Это, во-первых, порождение новых идей и технологий, обеспечивающих процветание цивилизации в ситуации ограниченных материальных ресурсов планеты; во-вторых, обеспечение социальной стабильности, противостояния регрессивным тенденциям в обществе. Именно по этой причи-

не в последнее время феномен одаренности оказался в центре внимания специалистов многих областей науки и практики. По рейтингу Римского клуба феномен одаренности привлекает интерес и внимание исследователей всего мира примерно на одном уровне с проблемами загрязнения окружающей среды и новейшими информационными технологиями, т.е. является весьма актуальным в планетарном масштабе. В последнее десятилетие кардинальным образом сменилась парадигма формирования элит: не происхождение, не средства определяют статус человека в обществе, а талант, характер, интеллект. Исследования маркетологов показывают, что высокоуспешные компании в четыре раза чаще готовы платить любые деньги, лишь бы удержать самых талантливых.

Научный аспект актуальности данного исследования определяется тем, что современная наука об образовании одаренных детей накопила огромную массу сведений как теоретико-методологического, так и прикладного характера. Однако вся накопленная база знаний, которая тем или иным образом имеет отношение к одаренному детству, научному осмыслению феномена и прикладным образовательным программам для одаренных детей, рискует стать критической вследствие невозможности ее продуктивного использования из-за разнородности и противоречивости, междисциплинарности многих положений, концепций, терминов, технологий, методик. Например, насчитывается более 130 определений детской одаренности, которые во многом повторяют друг друга.

Когда обсуждается актуальность практических вопросов, связанных с образованием одаренных детей, то акцент делается преимущественно на социальном или школьном аспектах этой проблемы. К настоящему моменту школы России и Сибири, в частности, оказались в парадоксальной ситуации. С одной стороны, в отечественной педагогической практике очень мало образовательных программ для одаренных детей; в педагогических вузах практически не ведется целенаправленная профессиональная подготовка учителей, воспитателей, школьных и дошкольных психологов для работы с одаренными детьми; отсутствует базовая теоретическая подготовка специалистов по психологии и педагогике детской одаренности; в реестре педагогических специальностей нет такой профессии “педагог по работе с одаренными детьми”; “педагогика одаренности” как научной дисциплины в семействе педагогических наук пока не существует. С другой стороны, по данным международной ассоциации “Евроталант”, в современной Сибири одаренных детей в каждом возрасте от 8 до 10 %, и это самый высокий показатель на планете (среднемировой показатель – от 3 до 5 %).

В прикладном, образовательном плане во всей глубине встает вопрос о затухании детской одаренности, о ненадежности прогноза развития одаренности, несмотря на все более совершенные методики отбора и развития одаренных детей. В научном плане очевидной оказывается потребность в разработке теоретико-методологических оснований специальной отрасли – педагогики для одаренных детей, поскольку по сей день нет отрасли педагогического знания, компетентной в вопросах разработки теоретических оснований и организационно-педагогических условий обучения и воспитания одаренных детей. Именно этому посвящена данная монография.

Итак, возникла непростая ситуация: назрела настоятельная потребность в разработке теоретических основ педагогики одаренности. Эта потребность возникла, с одной стороны, в практической педагогике, с другой стороны, - в теоретической педагогике и психологии, а именно, в тех ее разделах, которые изучают детскую одаренность. Ни в психологии одаренности, ни в практике педагогической деятельности с одаренными детьми невозможно дальнейшее продуктивное продвижение без такого теоретико-педагогического основания. Итак, два кризиса – социальный и научный – это тот контекст, в котором современная педагогика осваивает педагогику одаренности.

В монографии обширно представлены результаты опытно-экспериментальной работы, лонгитюдного исследования, рассмотрены сложные, противоречивые случаи в диагностике, которые статистически достоверно доказывают все теоретические положения, сформулированные автором. Весь экспериментальный материал представлен таким образом, что позволяет читателю делать собственные выводы – это является еще одним достоинством книги.

Вкладом в психолого-педагогическую науку, на наш взгляд, стали основные выводы, сделанные автором. Важнейшие из них следующие.

1. В процессе становления одаренности возникают несколько факторов риска, которые весьма существенным образом угрожают развитию одаренности в современной образовательной системе. Суммируя эти факторы риска, их можно объединить в два глобальных. Первый – опасность невротических, или скажем шире, психоэмоциональных отклонений у одаренных детей. Второй фактор риска детской одаренности – фоновая педагогическая практика как воспитателей и педагогов, так и родителей, которая в итоге и приводит к психоэмоциональным отклонениям в развитии личности ребенка. Учеными установлено, что невротические декомпенсации возникают как результат педагогических деструкций. Следовательно, важнейшим условием нормального становления одаренности является такое воспитание и образование, которое исключает или сводит к реальному минимуму возможность возникновения невротических отклонений у одаренных детей.

2. Детская одаренность – объект, имеющий сложную междисциплинарную природу – нервно-физиологическую, клинко-психологическую, социально-коммуникативную, антропологическую, однако в основе ее становления лежат универсальные процессы, и эти процессы носят педагогический характер.

3. Результаты лонгитюдного цикла экспериментов доказывают, что использование модели педагогической поддержки детской одаренности весьма перспективны в плане разработки прикладных образовательных программ.

Однако главный вывод, который следует из данного исследования, заключается в том, что детская одаренность как феномен, имеющий междисциплинарный характер, часто реализует физиологические, психические или социально-коммуникативные функции, однако именно в педагогике она раскрывается во всей своей полноте, именно в педагогике детская одаренность приобретает условия для своего становления. Именно педагогика, следовательно, должна стать той базовой наукой, на основе которой можно выстроить теоретические основания общей теории детской одаренности. Педаго-

гика одаренности может стать той базовой наукой, которая объединит в класс науки, исследующие одаренность во всех ее аспектах.

К сожалению, как во всякой новаторской работе, тем более в комплексных исследованиях сложного междисциплинарного характера в ней имеются дискуссионные и уязвимые места. К первым, в частности, можно отнести мнение автора о том, что методы педагогической поддержки одаренности должны иметь существенное преимущество перед методами развития способностей. Ко вторым относится структура работы и логика изложения материала, в соответствии с которой концептуальный уровень рассмотрения проблемы автор считает дотеоретическим и выстраивает концептуальное поле проблем, связанных с одаренным детством, предваряя им системный, теоретико-педагогический анализ проблемы. Этот прием, рекомендованный и использованный в работах В.И. Байденко, нарушает, однако, методологическую традицию, принятую в классической педагогике. Несмотря на указанные недостатки, работа, в целом, существенно обогащает отечественную педагогическую науку.

Это первая работа за Уралом, которая столь масштабно, профессионально и глубоко исследует проблему детской одаренности, формулируя в качестве выводов и рекомендаций подчас неожиданные, но тем не менее верные положения. Автор пытается совместить метафоричный литературный стиль с сугубо профессиональным содержанием, что иногда затрудняет чтение, но иногда проясняет понимание. Сам автор пишет об этом так: «Мы позволили этим вольностям – смешанной лексике и смешанной логике внедриться в жанр научной монографии – это как бы невербальный план книги. Размышляя на страницах книги о педагогике созерцательности, по мере накопления не только анализа или моделирования детской одаренности, но и созерцания и переживания ее сам текст как будто впадал в понимание и порождал невербальное внутреннее слово (выражение М.К. Мамардашвили), в котором фиксировались неотрефлексированные или дорефлексивные смыслы».

Монография адресована молодым и опытным специалистам в области одаренного детства, однако мы полагаем, что она найдет более широкую аудиторию в Сибирском педагогическом сообществе. Недаром в Москве она стала лидером продаж по разделу педагогической литературы за ноябрь-декабрь 2004 г.

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) краткая аннотация содержания статьи (3-4 строчки) (обязательно для перевода ее на английский язык).

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе CorelDraw 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 – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и валеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Арефьев Иван Петрович – доктор педагогических наук, профессор Костромского государственного университета, Кострома

Беловолов Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Гиренко Лариса Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и валеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Инкина Оксана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий обучения, педагогики и психологии Новосибирского государственного аграрного университета, Новосибирск

Кениспаев Жумагельды Кубжасарович – кандидат философских наук, доцент Алтайской академии экономики и права, Барнаул

Куликова Лидия Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Хабаровского государственного педагогического университета, Хабаровск

Костюкова Татьяна Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, Институт образования Сибири, Севера и Дальнего Востока СО РАО, Томск

Лепин Петр Вольдемарович – доктор педагогических наук, профессор, ректор Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Матис Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии и политологии Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

Мирошниченко Влада Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и методик национального и поликультурного образования Хакасского государственного университета, Абакан

Набиева Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательной работы Иркутского института повышения квалификации работников образования, Иркутск

Олейникова Ольга Дмитриевна – кандидат философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Онищенко Элла Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета, Москва

Рубанович Виктор Борисович – доктор медицинских наук, профессор кафедры физического воспитания Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Сластенин Виталий Александрович – Заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой

рой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Танцев Анатолий Александрович – кандидат педагогических наук, Заслуженный учитель РФ, Председатель Совета директоров учреждений НПО Томской области, Директор Технико –экономического профессионального лицея № 11, Томск

Темербекова Альбина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры, геометрии и МПИ, директор Центра дополнительного образования Горно-Алтайского государственного университета, докторант, Горно-Алтайск

Торбунов Станислав Семенович – кандидат философских наук, профессор кафедры металловедения и термической обработки Алтайского государственного технического университета, Барнаул

Фомин Анатолий Савельевич – кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Холина Лидия Игнатьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Чернобров Алексей Александрович – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Шутенко Александр Иванович – кандидат педагогических наук, доцент Белгородского государственного университета, докторант, Белгород

SUMMARY

V. A. Slastenin

**PROFESSIONALISM OF THE TEACHER AS THE PHENOMENON
OF PEDAGOGICAL CULTURE**

In the article the author analyzes professional-pedagogical culture which acts as a measure and way of creative self-realization of the person of the teacher in various kinds of pedagogical activity and the dialogue directed on development and creation of pedagogical values and technologies.

L. N. Kulikova

**MASTERING BY PEDAGOGICAL ART
DURING PROFESSIONAL WORK OF THE TEACHER**

In article the author opens bases of mastering pedagogical art during professional work of the teacher and marks, that the highest level of realization by pedagogical activity is an art.

S. S. Torbunov

**CULTURE OF MATHEMATICAL THINKING
IN ENGINEERING EDUCATION**

The author emphasizes, that the culture of mathematical thinking in engineering education is the process of creative activity, and specific way of human activity. The author opens ways of formation of mathematical thinking to engineering education.

O. D. Oleynikova

PATRIOTISM AS IDEOLOGY OF NATIONAL REVIVAL

In the article the author opens essence of concept patriotism as ideology of national revival.

Zh. K. Kenispayev

**SOCIAL - PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FORMATION OF
CONSCIOUSNESS OF THE PERSON IN MODERN CONDITIONS**

In the article social - pedagogical problems of formation of consciousness which allows to overcome concrete existential limitation of the individual are considered.

A. I. Shootenko

PROBLEM OF DEVELOPING SELF-CONSCIOUSNESS OF THE PERSON DURING HIGHER EDUCATION

The author investigates the problem of developing self-consciousness of the student's personality. It is shown, that making familiar with fundamentals of scientific knowledge, the academic thinking and image of life inevitably leads to internal philosophical search. It is caused by the course of person's development at the transitive stage from youth to of early maturity. The psychological improvement is an active and dramatic process determined by growing self-consciousness of the developing person.

A. A. Chernobrov

Whether language influences culture? Whether the culture influences language? (reflection of cultural and moral values in language)

Foreign language learning includes culture learning and penetrating into mentality of other nations. Cultural life can be learned directly through informative texts or indirectly, using linguo-cultural analysis. Material and non-material aspects of culture are manifested in implicit meaning units of language. Cultural differences are also seen in people's attitude to language learning and its usage. This attitude can vary from "liberalism" to "totalitarianism".

L. I. Holina, O. N. Inkina

SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AND ITS ORGANIZATION ON THE BASIS OF MODERN TECHNOLOGIES

In article the concept of self-educational activity of the student as is entered as a component of the doctrine, the structure is described, questions of readiness for self-educational activity, its components, criteria, parameters are considered; the model of formation of self-educational activity is submitted on the basis of modular rating system of training and expert training system.

A. A. Temerbekova

INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL WORK THE EXPERT

The author considers application of modern information systems in sphere of the education, providing essentially new level of reception and generalization of knowledge, their distributions and use.

I. P. Arefyev

PRECURSORY SELF-DETERMINATION IN THE STRUCTURE OF VOCATIONAL TRAINING OF PUPILS

The author describes the features of today's vocational training. He develops the logic of «precursory» self-determination in the structure of vocational training and designates its basic concepts. The success of this self-determination presupposes cooperation of the teachers and school psychologists in preparation of the pupils for the well-grounded choice of the next stage of training. The chosen school should fit the vital and professional plans, individual features, interests, propensities, abilities, condition of health and educational level of each student.

H. V. Nabiyeva

FORMATION SCIENTIFIC-RESEARCH COMPETENCE OF THE TEACHER OF SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

In the article the author determines typology of formation of research competence in the system of continuous education supposing a choice trained individual educational path.

E. V. Onischenko

DISCIPLINES IN DOMESTIC HIGHER SCHOOLS (A RETROSPECTIVE ANALYSIS)

The article presents a complex retrospective study of historico-pedagogical culture as a complete and systematic unity. The most meaningful traditions and tendencies of the given process are revealed. In the author's opinion, the Russian pedagogical thought and culture of pre-revolutionary and post-revolutionary period has left a rich heritage that remains underrated till now for various ideological and objective reasons. This heritage needs further investigation.

V. I. Matis

CATEGORIZATION AND INTERPRETATION OF CULTURE OF INTERETHNIC DIALOGUE

The author analyzes culture of interethnic dialogue which under its statement depends on a level of the general development of the population, its skills to observe universal norms of morals and behaviour, mutual readiness correctly to perceive national values, aspirations to enrich knowledge of these values. The intercultural competence on the basis of which the culture of interethnic dialogue is under construction also, represents the complex education including certain knowledge, qualities, skills and skills.

L. A. Girenko, V. B. Rubanovich, R. I. Aizman

MORPHO-FUNCTIONAL DEVELOPMENT OF BOYS IN CONDITIONS OF THE COMPREHENSIVE SCHOOL

For estimation morpho-functional developments of pupils studied physical development, parameters of cardio-respiratory system and physical serviceability in boys of 7-15 years of a comprehensive school of Novosibirsk. Complex inspection has shown, that during the critical periods ontogenesis - in 7 - 9 and 12 - 14 years are reduced rates of physical development. The increase in the total sizes of a body leads to reduction of adaptive opportunities of cardiovascular system.

V. V. Miroshnichenko

VOCATIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF INITIAL CLASSES TO WORK AT NATIONAL SCHOOL OF REPUBLIC HAKASSIJA

The author pays attention to a problem of becoming of system of the national education meeting the requirements of a modern polycultural society and promoting development of national consciousness. Vocational training of the teacher of initial classes to work at the national school capable is analyzed not only to satisfy own ethnocultural needs of pupils, but also to enter them into the world of culture of other peoples, to acquaint with universal values and priorities.

A. A. Tantsev

THE THEORETICAL BASIS OF MARKETING APPROACH IN MANAGEMENT OF EDUCATION

Different approaches to management of educational establishments are described. Marketing as the most important mechanism of this management is analyzed.

A. S. Fomin

PROBLEMS OF DANCING EDUCATION

The author offers the pedagogical community the concepts of «dancing education» and «dancing upbringing», analyzes the laws, tendencies and prospects of development of these disciplines. The contents of dancing education are built on the basis of historical typology of dancing, allowing to critically acquire the experience of previous generations. The structurally substantial basic components of dancing education are discussed.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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 образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *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

СОВЕТСКИЙ СОЮЗ

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР НАУКИ

АКАДЕМИЯ НАУК СССР

Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества являются одними из наиболее актуальных в настоящее время. В связи с этим в последние годы в нашей стране наблюдается быстрый рост интереса к этим вопросам. В частности, в последние годы в нашей стране наблюдается быстрый рост интереса к этим вопросам. В частности, в последние годы в нашей стране наблюдается быстрый рост интереса к этим вопросам. В частности, в последние годы в нашей стране наблюдается быстрый рост интереса к этим вопросам.

- 1. Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества.
- 2. Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества.
- 3. Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества.
- 4. Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества.
- 5. Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества.
- 6. Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества.
- 7. Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества.
- 8. Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества.
- 9. Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества.
- 10. Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества.

Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества являются одними из наиболее актуальных в настоящее время. В связи с этим в последние годы в нашей стране наблюдается быстрый рост интереса к этим вопросам.

Вопросы теории и практики организации науки и техники в условиях строительства коммунистического общества являются одними из наиболее актуальных в настоящее время. В связи с этим в последние годы в нашей стране наблюдается быстрый рост интереса к этим вопросам.