Сибирский педагогический журнал
(научно-теоретический журнал)

1/2004

Главный редактор
В. А. Беловолов

Редакционная коллегия:
П. В. Лепин
Р. И. Айзман
Р. О. Агавелян
С. П. Беловолова
Л. Г. Борисова
А. Ж. Жафяров
В. А. Зверев
В. Г. Леонтьев
В. И. Матис
В. С. Нургалеев
О. Д. Олейникова
В. А. Ситаров
А. И. Хасанов
Л. И. Холина
А. А. Чернобров

Редакционный совет:
В. А. Сластенин (Москва)
Э. С. Бука (Красноярск)
Н. С. Гусельников (Ишим)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
В. Ф. Глушков (Новосибирск)
Д. А. Данилов (Якутск)
В. А. Дмитриенко (Томск)
Н. Г. Дубровский (Кызыл, Тыва)
В. В. Иванов (Новосибирск)
И. Ф. Исаев (Белгород)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
Н. Э. Касаткина (Кемерово)
Т. К. Клименко (Чита)
В. А. Кузьмин (Абакан, Хакасия)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
А. Н. Орлов (Барнаул)
Т. Н. Петрова (Чебоксары, Чувашия)
С. М. Редлих (Новокузнецк)
А. Н. Ростовцев (Новокузнецк)
Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)
Ю. В. Сенько (Барнаул)
Е. А. Соколков (Новосибирск)
А. И. Субетто (Санкт-Петербург)
Ю. В. Табакаев (Горно-Алтайск)

ISBN 5-85921-494-4

Учредители:
Новосибирский государственный педагогический университет,
Международная академия наук педагогического образования

Журнал зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации 20.11.2003 г. Свидетельство о регистрации ПИ № 77-16812

Распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати — 32357

© Новосибирский государственный педагогический университет, 2004

СОДЕРЖАНИЕ

Приветствие Международной академии наук педагогического образования 3
Приветствие Новосибирского государственного педагогического университета 4
Слово к читателю 5

Раздел I. **Образование в социальном контексте**

В. А. Сластенин. Национальная идея как фактор цивилизационного развития России 6
В. И. Матис. Место глобальной ориентации образования в современной модернизации российской школы 17
Н. С. Розов. «Великий разлом» в высшей школе России и переход к сензитивному обществу 22

Раздел II. **Профессиональное образование**

Е. В. Андриенко. Профилактика и преодоление профессиональной деформации учителя 32
И. Ф. Исаев, И. А. Шаршов. Акмеологические аспекты профессионально-творческого саморазвития 42
П. В. Лепин, С. П. Беловолова, В. А. Беловолов. Развитие методологической рефлексии педагога-исследователя *52*
О. П. Морозова. Психолого-педагогические условия развития профессиональной деятельности учителя 63
Л. С. Подымова, Н. А. Подымов. Проблема личностного смысла в инновационной деятельности 74

Раздел III. **Педагогические технологии**

Н. Е. Щуркова. Педагогическая технология организации групповой деятельности 85

Раздел IV. **Формирование культуры личности**

Н. П. Аникеева. Влияние гендерной стереотипизации на ролевое поведение молодежи 96

В. В. Игнатова, О. А. Шушерина. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза 105
М. М. Левина. Учебная активность студентов как фактор развития личности 113
Л. И. Холина. Изучение индивидуально-типических особенностей первокурсников технического вуза (гендерный подход) 118

Раздел V. **Непрерывное образование**

Т. И. Шалавина. Стандарт профессионализма будущего учителя в подготовке школьников к профессиональному самоопределению 126

Раздел VI. **Размышления, дискуссии**

В. А. Дмитриенко, Н. А. Люрья. О фундаментальных проблемах истории и теории образования в современной России 135
В. С. Нургалеев, Л. Барановская. Образ специалиста в модели будущего 144

Раздел VII. **История педагогической теории и практики**

В. А. Зверев, К. Е. Зверева. Церковно-приходские школы Западной Сибири второй половины XIX века (по материалам ревизии Б. И. Сциборского) 159
Ю. Г. Марченко. Журнал — предшественник одноименный: голоса времени 170
В. А. Ситаров, Л. В. Романюк, Э. В. Онищенко. Гуманистические интенции отечественного историко-педагогического наследия .. 176

Раздел VIII. **Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве**

Н. С. Александрова. Духовно-нравственные традиции формирования личности средствами этнокультуры (на материале народной игрушки) 186
Г. Н. Волков. Этнопедагогика как педагогика национального спасения 194
С. А. Гильманов. Этнонациональные аспекты региональных систем образования 198
К. Ж. Кожахметова, Ш. И. Джанзакова. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве Республики Казахстан 207
В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько. Этнокультурные основания моделирования современных дидактических инструментов 210

Раздел IX. **Образование, здоровье, безопасность**

И. В. Пирумова, М. А. Суботялов, Р. И. Айзман. Психофизиологические показатели мальчиков и девочек, обучающихся в условиях традиционного и раздельного обучения 214

Раздел X. **Обмен опытом**

А. А. Шрайнер. Организация реферативно-исследовательской деятельности учащихся по информатике 221

Раздел XI. **К юбилею**

Л. Г. Борисова. Педагогика общей заботы (к 80-летию со дня рождения отечественного педагога-гуманиста И.П. Иванова) 228

Раздел XII. **В диссертационных советах**

Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук 238

Раздел XIII. **Информационные сообщения**

В. А. Беловолов, О. Д. Олейникова. Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России 244
Правила оформления статей 260
Авторы номера 262
Summary 265

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 4 раза в год

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

Выпускающий редактор:
В. В. Козлова

Художник:
В. И. Шумаков

Оператор электронной верстки:
В. И. Гончаров

Адрес редакции:
630126
Новосибирск,
ул. Вилюйская, 28.
Тел/факс: 68-11-55.
E-mail:
jornal.nspu@mail.ru

Подписано в печать 1.09.04.
Формат 70×108/16.
Печать офсетная.
Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 22.
Уч.-изд. л. 22.
Тираж 500 экз.
Заказ № 414

Издательство СО РАН.
630090 Новосибирск,
Морской проспект, 2

ПРИВЕТСТВИЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На крутых поворотах истории люди всегда задумываются над тем, как дать адекватный ответ на вызов нового времени, чтобы вскрыть и привести в движение невостребованные и нереализованные культурнотворческие функции образования.

Система образования — один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства. Достойный статус России в современном мире обеспечит только такая система образования, которая сможет реализовать функцию сохранения и воспроизводства гуманистических традиций отечественной и мировой культуры; окажется гибкой, открытой, вариативной по типам школ и образовательным уровням, способной к саморазвитию; система, соотносимая с западными моделями, учитывающая опыт русского просветительства, отвечающая назревшим потребностям современности.

Сегодня становится все более очевидным, что только профессионалы могут обеспечить выживание общества, его выход из глубокого кризиса, возврат к национально-культурным и иным полноценным контактам с другими странами и народами.

Древняя мудрость гласит: «Тот, кто думает о сегодняшнем дне, заботится о хлебе насущном. Тот же, кто думает о завтрашнем, — вглядывается в молодые лица». Думая о будущем нашей страны, мы вглядываемся в лица тех, кто заполняет школьные классы и студенческие аудитории, кто станет хозяином и достойным гражданином России, будет способствовать ее возрождению. Каким будет это молодое, идущее нам на смену поколение — зависит во многом от Учителя — ключевой фигуры XXI века. Вот почему сегодня так сильно актуализируются проблемы педагогического образования.

Педагогическое образование как система кадрового обеспечения образовательных учреждений различного типа является одной из наукоемких отраслей духовного производства. Только интеграция с наукой делает педагогическое образование конкурентоспособным, работающим на перспективу, придает ему фундаментальность и высокий профессионализм.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительская и воспитательная роль профессиональных изданий, к которым смело можно отнести «Сибирский педагогический журнал».

Пожелаем его редакционному совету и авторскому коллективу больших творческих находок, смелых дерзаний, подлинного открытого диалога с заинтересованными читателями!

В. А. Сластенин,
Президент МАНПО, академик РАО,
доктор педагогических наук, профессор

ПРИВЕТСТВИЕ НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Сегодня в России в полной мере проявилась зависимость развития общества от способностей и качеств личности, которые формируются в образовании. Это утверждение справедливо для всех сторон жизни общества: политики, экономики, социальной сферы.

Образование должно строиться на научно обоснованных данных. Только при этом условии оно в состоянии формировать личность, владеющую знаниями, способную к теоретическому мышлению и практическому диалогу.

Образование призвано носить творческий, новаторский характер. В динамично развивающемся обществе школа и вуз обязаны не только передавать новым поколениям знания, но и готовить их к решению проблем, с которыми и личность, и общество столкнутся впервые.

Ключевая фигура образовательного процесса — педагог. Это не только профессия, суть которой заключается в том, чтобы давать знания, но и высокая миссия, предполагающая сотворение личности, утверждение человека в человеке.

Чтобы добиться успеха, учитель должен знать объективные закономерности, которым подчиняется педагогический процесс и по которым развивается педагогическая наука. Жизнь выдвигает новые проблемы, требующие инновационных подходов. И здесь на помощь учителю должен прийти «Сибирский педагогический журнал». В этом — его предназначение и залог успеха.

От всей души поздравляю весь коллектив с выходом в свет первого номера!

П. В. Лепин,
Ректор Новосибирского государственного педагогического университета,
доктор педагогических наук,
профессор

СЛОВО К ЧИТАТЕЛЮ

Условия существования человечества в начале третьего тысячелетия требуют перехода к новой стратегии развития общества на основе знаний и высокоэффективных технологий. Поэтому формирование перспективной системы образования, соответствующей этой цели, сегодня является одной из важнейших проблем педагогического сообщества.

К определяющим направлениям формирования перспективной системы образования можно отнести:

- повышение качества образования путем фундаментализации и применения новых, новаторских подходов;
- обеспечение опережающего характера образования, его нацеленность на проблемы будущей информационной цивилизации;
- обеспечение большей доступности образования для населения за счет широкого использования возможностей дистанционного обучения и самообразования с применением телекоммуникационных технологий;
- повышение творческого начала в образовании для подготовки людей к жизни в различных социальных средах.

К сожалению, связь между состоянием образования и уровнем благосостояния нации, возможностями ее дальнейшего социально-экономического развития в настоящее время осознана еще не всеми и не в полной мере. Свидетельством тому является недостаточное внимание, которое уделяется педагогическому образованию. Надеемся, что «Сибирский педагогический журнал» сыграет позитивную роль в формировании новой образовательной парадигмы России, совершенствовании форм и методов педагогического образования.

У Валентина Распутина есть замечательные строки: «Слово “Сибирь” — и не столько слово, сколько само понятие, — давно уже вроде набатного колокола, возвещая что-то неопределенно могучее и предстоящее... Сибирь неминуемо чувствуют в себе даже те, кто никогда в ней не бывал и находится вдали от ее жизни и ее интересов. Она сама вошла в жизнь и интересы многих и многих — если не как физическое, материальное понятие, то как понятие нравственное, сулящее какое-то неясное, но желанное обновление».

Может быть, именно поэтому мы приглашаем в необыкновенную, прекрасную, заповедную «страну Сибирь», чтобы обсудить вместе с читателями актуальные проблемы общего, среднего и высшего профессионального педагогического образования. Журнал, первый номер которого Вы держите в руках, видится не только как информационное издание, но и как открытая и независимая трибуна для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, мы рассчитываем на то, что наши авторы будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки кадров в современных условиях.

В. А. Беловолов,
Главный редактор,
доктор педагогических наук,
профессор Новосибирского государственного
педагогического университета

Раздел I

ОБРАЗОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

УДК 379.369

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ КАК ФАКТОР ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ

В. А. Сластенин

Как отмечал С. И. Гессен, «в проблеме национального образования причудливым образом сплетаются самые разнообразные течения педагогической и политической мысли. С одной стороны, национальное образование выдается как бы за монополию консервативных кругов... С другой стороны, национальное образование выдвигается радикальными учительскими кругами» [1, с. 332].

Хрестоматийным примером философского осмысления проблемы являются «Речи к немецкой нации», произнесенные Фихте в Берлинском университете в 1807 г., когда Пруссия и вместе с нею вся Германия переживали время французской оккупации. Фихте в своей работе ставил задачу вывести немецкий народ из состояния крайнего унижения и безразличия, в котором он находился, и вселить в него веру в самого себя. Он четко обозначил проблему: образование должно быть не просто образованием народа, но своеобразным немецким национальным образованием. Оно должно быть не наносным перенесением на немецкую почву иностранных влияний, а соответствовать духу немецкого народа, вытекать из самого его существа [1].

Известен опыт организации образования во Франции XIX в. на основе национальной идеи, признанной укоренить в душе французского ребенка с раннего возраста сознание думать и чувствовать, что французская нация — прежде всего. В инструкциях учителям народных школ недвусмысленно указывалось: «Школьнику нужно показать, что только в нации человек осуществляет свою природу, что только в ней он делается истинным человеком» [2, с. 182].

Современная постановка образования в некоторых развитых странах (например, в Японии) также ориентируется не только на удовлетворение текущих потребностей, но и на сохранение и развитие традиционных для этих стран ценностей. Внимательное и трогательное отношение к своему прошлому, стремление органично вписать его в современные будни, с их новым ритмом, с новыми заботами и проблемами, тщательная продуманность организации образовательно-воспитательного процесса свидетельствуют о большой ответственности властей перед своим народом и страной, перед будущими поколениями. В этих странах понимают, что превращенная в прах и пыль денационализированная масса населения не способна обеспечить свое естественное развитие, а тем самым вне-

сти сколько-нибудь существенный вклад в сокровищницу общечеловеческой культуры. Это, похоже, невдомек нашим «реформаторам», или же они сознательно ставят «особые» задачи, продолжая тоже своего рода традиции печально известных «пролеткультовцев», но уже в иной, так сказать, «общечеловеческой» упаковке.

Если уж обращаться к опыту Запада и других цивилизованных стран, то необходимо опираться на лучшие его образцы. Причем и в этом случае следует не просто его копировать, перенося к себе без всякого разбора и осмысления чужеземные установки и ценности, но стремиться уяснить сам способ решения соответствующих проблем. Внесение «чужого» в свою жизнь без активной, творческой его переработки не может принести ничего, кроме вреда, оно неизбежно стимулирует необратимые разрушительные последствия.

Впрочем, все это более чем очевидные вещи. О том же говорил Н. В. Гоголь: «...Русский гражданин должен знать дела Европы. Но... если при этой похвальной жадности знать чужеземное, упустить из виду свои русские начала, то знанья эти не принесут добра, собьют, спутают и разбросают мысли, наместо того, чтобы собрать их» [4, с. 33]. По тому же поводу, но с большей категоричностью и определенностью писал И. А. Ильин: «Все, что воспитывает духовный характер человека, — все хорошо для России, все должно быть принято, творчески продумано, утверждено, насаждено и поддержано. И обратно: все, что не содействует этой цели, должно быть отвергнуто, хотя бы оно было принято всеми остальными народами» [4, с. 197].

Сегодня, по словам А. И. Солженицына, «мы находимся в таком униженном состоянии, на таком уровне национального унижения, которое трудно сравнить с каким-нибудь периодом... Мы в национальном обмороке» [5]. Вряд ли в этих словах содержится слишком большое преувеличение. Россия стоит перед выбором нового пути. Полное драматизма ее внутреннее положение усугубляется возникшими в последние десятилетия и с каждым годом все более обостряющимися так называемыми глобальными проблемами. Имеется в виду, в частности, истощение традиционных (легкодоступных) природных ресурсов, загрязнение природного окружения, нарушение динамического равновесия в биосфере. Существует реальная опасность использования отдельными странами трудностей России в ущерб ее национальным интересам. К сожалению, наличие указанной опасности не осознается нашей общественностью в полной мере.

До сих пор благодаря взрыву энтузиазма и патриотизма, в том числе национального, России удавалось выходить из весьма тяжелых ситуаций в самые сложные периоды своей истории. Примерами могут служить и Смутное время, и Отечественная война 1812 г., и Великая Отечественная война. Сегодня, как никогда, следовало бы стимулировать подъем этих высоких чувств и настроений. На деле же мы имеем едва ли неуправляемый процесс формирования индивидов с заранее заданными свойствами — с явно выраженными чертами космополитизма и признаками колониального или полуколониального сознания.

Поразительно, но именно в этих условиях — полного драматизма и даже трагизма — целенаправленно и настойчиво вытравливается из со-

знания народа чувство национального достоинства. Особое удивление и недоумение вызывает то, что в этом деструктивном процессе участвуют сами работники образования, организаторы народного «просвещения». Без тени смущения этими «деятелями» от образования ставится под сомнение целесообразность воспитания, национального самосознания (в особенности, русского национального самосознания), а в качестве чуть ли не первоочередной задачи выдвигается формирование «новой ментальности», «нового типа личности» и «общеевропейского самосознания». Утверждается, что русский язык якобы является до сих пор «орудием милитаристской общности», а у самой России — сплошь милитаристское прошлое [6].

Теоретическим оправданием этих антипатриотических рассуждений и действий выступает, во-первых, внешний аргумент: вхождение в мировую цивилизацию; во-вторых, внутренний: национальный патриотизм якобы неприемлем в многонациональном государстве. Таким образом, получается, что денационализация есть универсальный способ решения всех (и внешних, и внутренних) проблем.

Национальное безразличие, нигилизм, какое-то упоенно критическое отношение к себе, к своей стране — застарелая болезнь «образованного» российского общества. Кто только не указывал на эту нашу слабость — излишнее смирение и неумение защищать и отстаивать себя. На рубеже XIX–XX вв. видный педагог П. И. Ковалевский с гневом обращал внимание на нравственную сторону нашего «гнусного» поведения, когда «попавший к нам инородец... начинает порицать нашу нацию, наши порядки, нравы, обычаи и прочее.., и мы из любезности и деликатности не только молчим, но даже ему поддакиваем, хотя в душе коренно несогласны с этим... Наша любезность и наша вежливость переходят в подлость. Мы должны иметь всегда мужество спокойно и решительно дать понять нашему невежественному и дерзкому гостю, что его поступок нарушает всякие пределы порядочности. И если он имеет наглость проявлять дерзость по отношению к нашей народности, то и мы должны иметь большую решимость, чтобы его осадить. Это будет не мужество и не геройство, а только нравственный долг. Такой поступок будет наилучшим уроком для наших детей и навсегда укоренит в их уме и душе долг и обязанность смело и твердо отстаивать честь и величие нашего народа и нашей родины. Кто не уважает своей родины, тот не уважает себя, тот не имеет права на уважение к себе со стороны других лиц» [2, с. 179].

Негативное отношение к использованию идеи патриотизма, национальной (и любой другой общей) идеи в образовательно-воспитательном процессе может диктоваться, на что обращал свое внимание еще В. О. Ключевский, соображениями так называемой личностной педагогики. Логика рассуждений здесь такова: центральным объектом (и субъектом) образования и воспитания является человек, личность. Каждая личность самобытна, индивидуальна. В качестве таковой выступает и учащийся, и педагог. Любая же общая идея якобы неизбежно нивелирует личность, делает ее несвободной, способствует обезличиванию, а не воспитанию: «...из такой школы могут выходить нумера, а не люди, статические количества, а не нравственные величины» [7, с. 24]. Однако подобная аргументация несостоятельна. Без руководства в своей деятельности некоей общей идеей, неким

идеалом принципиально невозможно обеспечение педагогического взаимодействия учителей, учеников, организация всего сложного и многостороннего образовательного процесса. По справедливому замечанию православного ученого-педагога В. В. Зеньковского, «общие цели, к которым стремится направить детскую душу педагог, не могут и не должны быть им придуманы, не могут быть делом его вдохновения или произвола... Субъективизм ребенка и субъективизм педагога одинаково шатки и недостаточны, — необходимо опираться на объективную сферу, на те ценности, которые возвышаются над личностью и придают ей значительность... Личность метафизически и эстетически не замкнута в себе, — она входит в систему мира, подчинена его законам, сопряжена с высшими началами, стоящими над миром. Нельзя поэтому объявлять идею личности верховным и последним принципом педагогики: хотя развитие личности есть существеннейшая задача воспитания, но смысл, цели и условия этого развития личности могут быть поняты лишь в системе целостного мировоззрения... Педагогика должна быть укоренена в целостном мировоззрении, должна освещать основные свои проблемы теми принципами, которые ей дает антропология, философия и религия» [8, с. 94].

Без высшей идеи не может существовать ни человек, ни нация. Идея, являющаяся своего рода «нормой всех норм» и выступающая связующим звеном между системой базовых ценностей и идеалов, оказывается доминантой духа человеческой общности [9]. Национальная идея, несущая в себе объединяющее, скрепляющее начало, не отвергает, а дополняет, входит на правах существенного компонента в содержание личностных ценностей. Можно даже сказать, что необходимость национальной идеи обнаруживается именно в силу личностного характера бытия всех участников образовательного воспитательного процесса.

По аналогии со сказанным (и вопреки распространенному мнению) национальная идея особое значение приобретает в многонациональном государстве. Об исключительной важности национальной идеи для духовного возрождения России говорится давно (П. Струве, И. Ильин и др.). Сегодня уже на официальном уровне ставится задача (хотя еще вчера это отвергалось решительным образом) разработки общенациональной идеи, идеи для России. Признавая уместной поставленную задачу, следует решительно отвергнуть как несостоятельные и бесперспективные попытки сконструировать эту идею какой-то узкой, доверенной группой лиц на голом месте в отрыве от нашей реальной истории и имеющейся традиции, от учета ранее сделанного в данном направлении.

При формулировании национальной идеи возникает целый комплекс вопросов. Среди них и такие: возможна ли национальная идея вообще и в многонациональном государстве в частности? Какова диалектика соотношения общенационального и национально особенного? Как обеспечить оптимальное взаимодействие, диалог народов и культур в интересах, во-первых, каждой из сторон этого взаимодействия, во-вторых, государства, общества и всего человечества? Все это те вопросы, без которых невозможно национально ориентированное образование и воспитание. Но их решение выходит за пределы компетенции «чистой» педагогики. Оно требует серьезного философско-методологического обоснования, исходя из уста-

новок «целостного мировоззрения», опираясь на данные наук о человеке и мире, на достижения культуры и религии. Необходимость расширительного методологического контекста при решении современных проблем образования, настоятельная потребность «договориться о соотношении общечеловеческих и собственно российских ценностей, о некоторой исходной системе ценностей как основы целей образования» осознается педагогической общественностью во все большей и большей мере [10].

Принципиальное значение в современной России приобретает и такой вопрос: имеет ли право на существование «русская идея» как относительно законченная и целостная форма выражения русского национального самосознания, духовная основа самоопределения русского народа (в его взаимодействии с другими народами России и всего человечества)? Известна негативная реакция на сей счет. Но известно и то, что «русская идея» в последнее время привлекает к себе внимание философов, педагогов, политических деятелей различных ориентаций. Все большее число людей понимает, что это не выдумка горстки русских «националистов», «шовинистов», «империалистов» и т. п., что она глубоко укоренена в русской национальной традиции, что многие ее положения, сформулированные нашими выдающимися соотечественниками на протяжении столетий, не потеряли своего значения в наши дни, они могут и должны служить основой для формирования новой национальной идеологии [11].

Свое право на существование и тем более на официальное признание «русская идея» пробивает с большим трудом, преодолевая внешние и внутренние преграды, стереотипы мышления, в том числе у патриотически мыслящей части общества. Боязнь обвинений в национализме заставляет некоторых патриотов избегать понятий не только «русская», но и «национальная» идея. Что тогда говорить о тех, кто далек от патриотизма. Но примечательно уже то, что сегодня мало кто может обойти молчанием эту идею.

Весьма характерна в этой связи позиция политолога В. Никонова, изложенная им в статье с многообещающим названием «Национальная идея не чужда демократии». Вот основные положения его статьи: «...Российская национальная идея должна быть денационализированной. Это должна быть идея нации-государства, а не нации-этноса. Это должна быть идея Отечества с большой буквы, прокладывающего свой путь к обеспечению счастья и свободы всем россиянам». Что же касается русской идеи, то в ней «неизменно присутствовал известный антизападный заряд, способный только еще больше изолировать Россию от остального мира. Наконец, Российская Федерация — многонациональное государство и выдвижение на первый план идей избранности и превосходства одного, пусть и численно доминирующего этноса, грозит развалом страны» [12].

Итак, В. Никонов по существу отрицает право на существование русской идеи, но признает таковое у «российской национальной идеи», которая, однако, должна быть «денационализированной». Надо сконструировать российскую национальную денационализированную идею — таков его вывод. Предлагаемая формула решения национальных проблем хорошо известна: «Есть нации — есть проблемы, нет нации — нет проблем». В особенности «нет проблем», если нет русского народа в его духовной самоопреде-

ленности. Конечно, стремление к единству следует одобрить. Однако никакое единение не может быть достигнуто за счет устранения сторон, образующих это единство. Ведь понятие «единение» не тождественно понятию «уничтожение».

Теоретическая и нравственная несостоятельность подобного рода «аннигиляционных» (от позднелат. *annihilation* — уничтожение, исчезновение) теорий очевидна. Но почему эти теории существуют и в той или иной мере внедряются в жизнь, в том числе в сферу образования? Кому это выгодно? Может быть тем, кто боится возрождения русского народа и преображения России? Подобная позиция наших недругов из-за рубежа понятна. Но почему она присутствует в трудах соотечественников? Этому трудно найти объяснение.

Надо иметь поистине большое воображение, чтобы в русской идее, в фундаменте которой лежит принцип единения, свободы и любви людей друг к другу, включающей, по выражению П. Флоренского, в «единство человечности весь мир», увидеть форму установления превосходства русского народа над другими народами. Внимательное ознакомление с проблемой приводит, скорее, к другому выводу. Некоторых авторов — разработчиков русской идеи, в том числе весьма именитых и уважаемых классиков и современников, скорее всего можно было бы упрекнуть в известной доле национального нигилизма, в недооценке самостоятельного значения проблемы русского народа, проблемы России.

Отрицать право на существование русской идеи, по меньшей мере, странно. Русская идея имеет право на существование в той самой мере, в какой имеет право на существование русский народ, духовной основой самоопределения которого она является. Русская идея — это не искусственная конструкция, созидаемая навязываемыми народу «авторитетами», а живое творчество масс — в известном смысле всех россиян, русских людей, живших и живущих на Земле. По И. А. Ильину, возраст русской идеи — это возраст самой России [13]. Поэтому выявление характерных черт русской идеи как фактора общественной жизни есть в известном смысле непрерывный процесс. Он предполагает учет всего исторического опыта России — прошлого и настоящего, дореволюционного и послереволюционного. Это важно для того, чтобы сохранились преемственность, непрерывность и органичность развития ее содержания, соответствие прошлым и нынешнем реалиям, возможность практического использования не только в настоящем, но и в будущем. Необходимо признать, что подобная задача не из простых. Может статься, что воплощенные в реальной жизни даже самые характерные черты русской идеи в те или иные периоды исторического процесса могут быть ослаблены, замутнены, искажены чуть ли не до предела. Но несмотря на это, следует найти те ее «краеугольные камни», те «узловые точки роста», которые бы служили основанием целостного теоретического построения и практического действия по достижению необходимого (и должного) результата.

В качестве важнейшей составляющей русской идеи обычно выделяют принцип соборности, который означает свободное единение свободных личностей на основе их любви к Богу, друг к другу, к семье, к народу, к малой и большой Родине, ко всем абсолютным ценностям. Под-

черкивается при этом, что соборность русской идеи неотделима от православия, представляющего собой, по замечанию А. С. Хомякова, истинную религию свободы (в отличие от католицизма и протестантизма, где находят свое выражение в первом случае — единство без свободы и во втором — свобода без единства). Думается, что соборность может быть определена и в соответствующем светском эквиваленте: идеалы православия могут разделять и люди, пока не пришедшие к Богу. Максимальное приближение русской идеи как идеала к реальной жизни открывает широкие перспективы для воплощения в эту жизнь принципов не только истинной свободы, но и правды, справедливости, социальной защищенности. Усвоение учащимися всей глубины содержания русской идеи, способствуя целенаправленному формированию их внутриличностного, духовного опыта, служит соответствующим регулятором их поведения, в большей или меньшей степени обеспечивая его приближение к идеалу.

Можно утверждать, что русская идея является вместе с тем и российской идеей. Но в каком смысле и в какой мере? Очевидно, в том смысле и в той мере, в каком и в какой идеалы, представления о мире, интересы русского народа совпадают с таковыми у других народов России. Подобное совпадение есть результат многовекового сотрудничества, общности исторической судьбы, взаимодействия, взаимопроникновения, взаимообогащения культур. Даже биологическая структура русского народа — результат многообразных влияний прежде всего ближайшего этнического окружения (хотя вряд ли разумно доводить степень этого влияния до абсурда, отрицая факт существования славянского ядра). Хорошо известно, что носителями русской идеи были (и являются) представители не только русского народа (по факту своего рождения), но и других народов.

Вместе с тем русская идея не может покрывать полностью российской идеи или растворяться в ней. И это не недостаток русской идеи, а ее достоинство. При такой позиции, во-первых, лишаются всякого рода основания для обвинений в «русификации», установлении духовного господства русского народа над другими; во-вторых, и для русских открывается простор развиваться в лоне собственных обычаев и традиций. Вообще говоря, приобщение к культурным ценностям любого народа должно быть добровольным. И если считается неуместной насильственная русификация, то не вызывает сочувствия и насильственная, к примеру, «бурятизация», «якутизация», «татаризация», «американизация» и т. п.

Совпадая в общих своих моментах, тенденциях и устремлениях, самосознание народов России неизбежно несет на себе печать национального своеобразия, что, в свою очередь, инициирует диалог, взаимодействие народов и культур, служит фактором их дальнейшего взаимообогащения и развития. В этом смысле сохранение самобытности народов не имеет ничего общего с теми или иными проявлениями изоляционизма, ущемления прав других народов. В таком направлении развития русской и российской идеи объективно заинтересованы все народы России, в том числе и русский. Важно, однако, чтобы развитие национального самосознания народов как духовной основы их самоопределения вело не к отчуждению, а к укреплению их единства. Не плоского, нивелирующего

единства, к которому нас призывают, а диалектического единства, единства во множестве, «всеединства». Национальная идея в многонациональном государстве возможна лишь как единство многообразного или как многообразие единого. Именно в этом своем качестве она может и должна выступать фактором консолидации всех народов страны.

Довольно распространен взгляд, согласно которому русские в их же собственных интересах должны забыть, что они русские, и называть себя лишь россиянами. Нередко приходится выслушивать такое мнение, в том числе и от людей, занимающих достаточно высокое положение. Однако какими бы благими соображениями ни руководствоваться, понятие «российское» не способно заменить собой понятие «русское» и, наоборот, «русское» не может заменить собой «российское». «Наше национальное сознание, — писал известный философ Г. П. Федотов в 1929 г., — должно быть сложным, в соответствии со сложной проблемой новой России (примитив губителен). Это сознание должно быть одновременно великорусским, русским и российским» [14, с. 457].

Русская идея есть вместе с тем и всечеловеческая идея. Эта позиция Ф. М. Достоевского, Вл. Соловьева и некоторых других русских мыслителей хорошо известна. Однако возникает вопрос: в каком смысле и в какой мере русская идея есть идея всечеловеческая? Ответим на этот вопрос так: в том смысле и в той мере, в каком и в какой сохраняется возможность говорить о самой русской идее, в каком и в какой она не поглощает всечеловеческую идею, но и не растворяется в ней.

Вывод, к которому мы приходим, следующий: требовать (вольно или невольно) от отдельного человека или народа, русского и любого другого, «национального самоотречения» (или одобрять, поощрять это самоотречение) в пользу «человечества» или «общечеловеческих ценностей», в чем бы оно ни выражалось (например, в создании и использовании на практике «общечеловеческих учебников» для русских людей, в которых якобы учитывается «российский менталитет», но нет обращения к классической русской литературе — к Пушкину, Толстому, Достоевскому) [15], равносильно требованию духовного самоуничтожения этого народа. А такое требование, особенно применительно к нынешним условиям, если говорить прямо, безнравственно.

Тем реформаторам — «общечеловекам», коих раздражают разговоры о самобытности России, необходимости учитывать ее при любых преобразованиях и устроениях, напомним слова К. С. Аксакова, сказанные им 140 лет назад: «Общечеловеческое само по себе не существует; оно существует в личном разумении отдельного человека. Чтобы понять общечеловеческое, нужно быть собою, надо иметь свое мнение, надо мыслить самому... Только самостоятельные умы служат великому делу человеческой мысли... Народ не менее отдельного человека имеет право быть самим собою и иметь свою деятельность. Деятельность народа, как деятельность человека, должна быть самостоятельна» [16]; «...отнимать у русского народа право иметь свое русское воззрение — значит лишить его участия в общем деле человечества» [16, с. 114].

Нынешние «общечеловеки» — во многом вчерашние «пролеткультовцы». Общим для тех и других является игнорирование того фунда-

ментального факта, что каждый народ имеет свой смысл существования и право на свою самобытность, что, в свою очередь, является благом не только для него, но и для всего человечества. Интересно отметить, что подобный ход рассуждений полностью совпадает с современным православным обоснованием позиции в защиту сохранения национального разнообразия на Земле. «...С точки зрения христианина, — говорил митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский Иоанн, — любая попытка упразднить национальную самобытность народа (будь то под лозунгом «общечеловеческих ценностей» или как-либо иначе) является одной из форм богоборчества. Дело в том, что разделение единого некогда человечества на различные расы и племена произошло по прямому велению Божию... Более того, Православная церковь учит, что каждый народ, как соборная личность, имеет и своего особого Ангела-хранителя. Тайна национальности коренится в мистических глубинах народной жизни, являясь одной из важнейших первооснов человеческого бытия, залогом того духовного единения, без которого немыслимо само существование народа, общества, государства» [17].

Было бы неразумно выступать против факта существования общечеловеческих ценностей (как, впрочем, и против общероссийских ценностей, с той лишь разницей, что Россия — более органичная целостность, чем современное человечество). Раскрывая же смысл расхожего тезиса о «приоритете» общечеловеческих ценностей, необходимо исходить из того, что стремление к сохранению и органичному развитию национальной самобытности одной части человечества должно сообразовываться с таковыми же устремлениями другой части (или других частей), а также всего человечества в целом. Сообразность же одного с другим предполагает не только сходство, но и отличие, что является необходимым условием существования и одного, и другого, а значит, их сообразности. Поэтому признание указанного выше «приоритета» вовсе не требует утверждения на Земле однообразной и скучной социальной пустыни, оно предполагает многоцветье и радость человеческого бытия.

Сохранение (и возрождение) самобытности России, россиян, русского народа, при всей правомерности исходных посылок, не может быть единственной и конечной целью, безразличной ко всему остальному. Всякие попытки возвращения к прошлому и его консервации несерьезны и обречены на провал, они дискредитируют саму идею самобытности России. Удержание (воскрешение) всего положительного в прошлой и настоящей российской истории необходимо для того, чтобы развитие шло органично, на своей собственной основе (с учетом, разумеется, многообразных, в том числе внешних влияний, различных обстоятельств времени и места). Другими словами, самобытность России следует рассматривать как фактор ее устойчивого существования и развития.

Будущее России связано не с «денационализацией» национальной идеи, не с ликвидацией этнических различий, не с унификацией образования и воспитания, а с созданием условий для расцвета всех наций и народностей, но не в ущерб другим и не за счет других — под каким бы предлогом это не провозглашалось.

Прибегая к понятию Павла Флоренского «о корневом человеке», можно сказать, что оно обозначает нравственную ответственность за продолжение

дела своих предков в культивировании национальной исторической памяти. Без укорененности сознания в национальной культуре и истории не может быть достоинства, как без достоинства нет будущего. В диалоге же культур при отсутствии «укорененности» на передний край выдвигаются «подражание», «заимствование» без сопряжения с внутренними социально-этническими и национально-культурными архетипами, что приводит к разрушению и личности, и народа.

Вместо того, чтобы продолжать и развивать наши святоотеческие традиции, русский народ активно понуждают к покаянию. Требование этого покаяния является, мягко говоря, неправомерным, если не этичным. Народу никогда ни в чем не нужно каяться. Каяться могут отдельные личности, совершившие преступления. Прав Илья Глазунов, когда говорит: «Сегодня же призывать к смирению и подставлению щек для битья никак нельзя. Русскому народу не в чем каяться. Пусть каются те, кто довел его до состояния нищеты и униженности» [18, с. 23].

Русский этнос — общинный этнос. В этом плане он по своей духовности олицетворяет больше Восток, чем Запад. Этим определяется резкое отличие восточного православия от западного христианства, сохранение догматов соборности, духовного нестяжания. Именно в этой общинности, православной соборности, наверное, лежит источник русской жертвенности, альтруизма, сострадания. При этом сами категории общинности, коллективности сегодня становятся другими, неклассическими в том смысле, что они не противостоят императиву раскрытия личности, ее творчеству, а включают ее в свой состав. Общинность этого типа порождает российский хронотоп, находящий свое выражение в характере, культуре, языке, философии, общественном интеллекте.

Национальная идея как фактор цивилизационного развития России располагает обширными эвристическими и прогностическими возможностями. Ее полноценная реализация сулит нам не только прогресс этнопедагогической составляющей образования, но и обнадеживающие перспективы возрождения и восхождения России в контексте мировых цивилизационных процессов.

Переживание за других, любовь к другим и есть критерии духовности личности. Духовность выступает как принцип самостроительства человека, как выход к высшим ценностным инстанциям конструирования личности и ее менталитета. Как способ, как образ бытия в целом духовность открывает человеку доступ к любви, совести, чувству долга, правосознанию и государственности, к искусству и художественной красоте, к молитве и религии; может дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы [19].

В ситуации искушения православный человек обладает достаточной свободой, чтобы сделать выбор, устоять против реального совершения греха и потому он несет нравственную ответственность за свои поступки и скрытые намерения, желания и помыслы. Там, где нет ответственности, начинается общая деградация человека, особенно быстрая, когда он становится добычей преступного окружения или преступного режима.

Обращаясь к православно-этническому осмыслению духовной жизни человека, С. Л. Франк писал: «...Самое важное и первое — это усилием воли

и мысли столкнуть с себя обессиливающее наваждение релятивизма, вновь проникнуться сознанием, что есть подлинно вечные, незыблемые законы и начала человеческой жизни, установленные самим Богом и вытекающие из самого существа человека, и попытаться вспомнить хотя бы основные и общие из этих начал. Нужно понять, что — хотим мы того или нет — жизнь наша управляется некими независимыми ни от каких человеческих представлений, не подчиненными никакой моде и никаким историческим влияниям Божественными началами, и что от нас зависит не создавать или изменять их, а только либо знать и сознательно направлять по ним нашу жизнь, либо, не ведая, нарушать их и гибнуть от карающих последствий нашего поведения или нечестия» [20, с. 29].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гессен С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М: Школа-Пресс, 1995.

2. **Ковалевский П. И.** Педагогические размышления. Национальное воспитание // Опыты православной педагогики. — М.: Литературная учеба, 1993.

3. **Гоголь Н. В.** Авторская исповедь // Гоголь Н.В. Собр. соч.: В 7 т. — М.: Художественная литература, 1967. — Т. 6.

4. **Ильин И. А.** Русский учитель // Опыты православной педагогики. — М.: Литературная учеба, 1993.

5. Цит. по: Патриотизм — чувство ясное // Российская газета. — 1995. — 3 апреля.

6. На это обращают внимание самые разные авторы, каждый по-своему расставляя акценты. См., например: **Троицкий В. Ю.** Пути русской школы. — М: Свет отечества, — 1994. — С. 5—9; **Семенов В. Д.** Гражданственность как ядро педагогической профессии // Магистр. — 1996. — № 3. — С. 3—9; **Никандров Н. Д.** Нравственные уроки Православия // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 3—9. См. также материалы обсуждения учебника А. Кредера «Новейшая история. XX век»: Урок истории // Российская газета. — 1997. — 12 ноября.

7. **Ключевский В. О.** Статьи по русской культуре. Два воспитания // Соч.: В 9 т. — М.: Мысль, 1990.— Т. IX.

8. **Зеньковский В. В.** Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М.: Свято-Владимирское Братство, 1993.

9. См., например: **Саратовский В. Н.** Диалог культур и «русская идея» // Возрождение культуры России: диалог культур и национальные отношения. — СПб.: Знание, 1996. Подробнее об этом см.: **Он же**. Русская идея: продолжим ли пройденный путь? — СПб.: Петрополис, 1994.

10. **Давыдов В., Никандров Н., Слободчиков В. и др**. Президент вызывает к доске // Российская газета. — 1997. — 28 августа.

11. Подробнее об этом см.: **Кобылянский В. А.** Русская идея и российский патриотизм // Патриотизм: общероссийский и национальный. Истоки. Сущность. Типология. — М., 1996; **он же**. Русская идея и возрождение России. — Иркутск: Изд- во Иркут. ун-та, 1997.

12. **Никонов В.** Национальная идея не чужда демократии // Российская газета. — 1994. — 27 сентября; **он же**. Не Уваров и не Кампанелла. Тогда кто же? // Российская газета. — 1997. — 19 июня.

13. **Ильин И. А.** О русской идее // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России: Статьи 1948—1954 гг. В 2-х т. — М.: МП «Рарог», 1992.

14. **Федотов Г. П.** Будет ли существовать Россия? // О России и русской философской культуре. — М.: Наука, 1990.

15. См., например, материалы обсуждения «общечеловеческого учебника» «Мой мир и я», изданного Международным фондом образования // Литературная газета. — 1994. — 7 декабря.

16. **Аксаков К. С.** Еще несколько слов о русском воззрении // Русская идея. — М.: Республика, 1992.

17. **Митрополит Иоанн.** Нераскаянное преступление // Советская Россия. — 1995. — 14 марта.

18. **Глазунов И.** Пока горит свеча...// Работница. — 1994. — № 3.

19. **Зеньковский В. В.** Автономия или теономия. — М., 1992.

20. **Франк С. Л.** Религиозные основы общественности. — М., 1992.

УДК 370+379

МЕСТО ГЛОБАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

В. И. Матис

В последние годы XX—начале XXI в. в России на принципах концепции глобального образования родились и оформились различные доктрины образования, основанные на возможности выбора самостоятельной образовательной траектории. Так, впервые идеи вариативного образования были сформулированы в 1991 г., а в период с 1992 по 1998 г. активно развивались и реализовывались в сфере управления образованием и образовательной политики различными управленцами, учеными, практиками (А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, Л. П. Кезина, А. А. Леонтьев, В. В. Рубцов, Е. В. Ткаченко, Е. А. Ямбург, В. А. Ясвин и др.). В этот же период появились исследования, разрабатывающие общие представления о поликультурном образовании (В. С. Библер, Т. Ф. Кряклина, В. И. Матис, Г. Н. Прозументова, Г. В. Разумовская).

Глобальное образование рассматривается как один из приемлемых вариантов подготовки человека к жизни в современных условиях и как объективное дополнение к любому хорошему образованию.

Целенаправленная либеральная политика образования предоставляет возможность выбора как на уровне учебных заведений, когда ими вполне конкретно может использоваться региональный и школьный компонент, так и на личностном уровне, когда ребенок вместе с родителями волен избирать учебное заведение с различным профилем начиная с первого года обучения. Такой подход к реформированию российской школы в значительной степени способствует выделению ряда стратегических направлений развития системы образования: переход от отдельных альтернативных научных школ — к системе вариативных инновационных технологий в контексте культурно-исторической педагогики развития; от монополии государственного образования — к сосуществованию и сотрудничеству государственного, негосударственного и семейного образования; от «безнациональной» унитарной школы — к полиэтнической, межкультурной школе толерантности; от предметоцентризма — к образовательным областям при построении вариативных учебных планов образовательных учреждений — к смешанным линиям развития видов образовательных учреждений в кон-

тексте непрерывного образования как социального института жизненного пути личности; от монопольного учебника — к вариативным системам учебников; от информационных технологий — к информационной культуре.

Очевидно, что сегодняшние попытки создать в образовании новую гуманитарную среду являются закономерной реакцией общества на укоренившееся в массовом сознании устойчивое пренебрежение к личности, отторжение ее от нравственных ценностей, классической культуры. Гуманитаризация отечественного образования призвана помочь осуществить в характере мышления человека столь необходимый поворот от фрагментарного к целостному восприятию мира в широком культурном контексте. Одним из возможных путей реализации этой задачи может стать глобальное образование, главной задачей которого и является формирование творческой личности, способной принимать взвешенные решения, предвидеть их возможные последствия, нести ответственность за настоящее и будущее мира.

Целью поликультурного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности с взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности. В ходе реализации концепции глобального образования человек приобщается к культуре, то есть овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию.

С учетом общих задач глобального образования на каждой ступени обучения в школах определены основные приоритеты, поскольку достижение цели и решение поставленных задач по формированию заданных качеств личности (социальной зрелости) возможны при структурировании необходимых для этого предметов по соответствующим уровням знаний.

Учебные планы современных школ являются различными вариантами базисного регионального учебного плана, поэтому работу по созданию концепции глобального образования необходимо связывать с переосмыслением содержания образования и введением в него глобальных перспектив. Это может быть разработка модулей, их интеграция в будущем в единый системный курс. Такие курсы уже моделируются разными авторами. На первой ступени обучения он иногда называется «Как прекрасен этот мир», на второй — «Мир вокруг нас», на третьей — «Я среди людей».

В самом начале эксперимента или модернизации школы необходимо определить образовательные области интеграции, которые отражают учебный план. За счет вариативной части учебного плана, а также школьного компонента можно усилить ряд аспектов.

Первые шаги в овладении духовной культурой человечества делаются в раннем возрасте. На нулевой **дошкольной** ступени глобального воспитания, учитывая личностные особенности ребенка в дошкольных образовательных учреждениях (в группах детского сада) и на этапе начальной школы, приоритет отдается развитию концептуальных основ, т. е. формированию базисных понятий. В этот период обучения личностно-ориентированная парадигма образования оказывается более эффективной, поскольку развивает сенсорные навыки и коммуникативный опыт посредством

игры. В этот период начинается знакомство с национально-региональным компонентом: обучение языкам — через изучение сказок, стихов, загадок, поговорок; истории и культуры — через народные и детские песни, знакомство с народными играми, национальными танцами, рассказами об исторических подвигах былинных героев, формирование понятий о национальной культуре и традициях и др.

Для закрепления и совершенствования полученных знаний на **первой** ступени (1—4-й классы) в учебные планы могут быть введены дополнительные и интегративные курсы или предметы: народное творчество, национальные праздники и обряды (музыка, сказка, танец, декоративно-прикладное искусство), история и культура Алтая (региона), информатика и математика, иностранный язык, ИЗО и музыка, риторика, человековедение, основы психологии самопознания, экология. Эти предметы представляют область интеграции для глобально-ориентированного курса начальной школы.

Глобальное образование основано на концепции, согласно которой информация о мире должна быть представлена таким образом, чтобы помочь человеку для выживания как в сообществе людей, так и в природе. Формирование непредвзятого взгляда на мир будет зависеть и от отбора фактов из разных областей знаний, и от стратегии познания, от вовлеченности разнообразных ментальных процессов, обусловливающих переработку и обмен информацией. Поэтому в основной школе доминирует культурологическая парадигма, иначе учащиеся не будут знать, чем занимаются их родители, когда и за что, например, был награжден дед, чем может гордиться каждый из нас за свою страну — манкуртизм начинается с таких «мелочей».

В начальной и основной школе начинает проявляться когнитивно-информационная, знаниевая парадигма. Чем старше класс, тем жестче должен строиться процесс обучения. На средней ступени упор делается на формирование ментальных операций, приемов научного мышления, широту восприятия мира, глубину проникновения в отдельные дисциплины. Поэтому в основной школе учение — это тяжелый и не всегда приятный труд. В этот период постепенно будет набирать и доминировать знаниевая, когнитивно-информационная парадигма, а личностная и культурологическая — продолжать присутствовать за счет горизонтальной дифференциации обучения. Глобально-ориентированное мышление формируется, с одной стороны, как идеология непредубежденного восприятия мира во всей его сложности и многообразии, а с другой — как когнитивно-коммуникативная технология ведения урока, отражающаяся в учебных планах и программах.

В школе **второй** ступени (5—9-й классы) могут изучаться второй иностранный язык, литература Алтая (региона), народное творчество (декоративно-прикладное искусство, музыка, народные праздники, обряды и традиции, народные танцы, национальная кухня, промыслы, сказка, танец), мировая художественная культура, история Алтая, градоведение. Областью интеграции глобально-ориентированного курса школы второй ступени могут быть история, литература, ИЗО, музыка, основы психологии самопознания, основы делового общения, экология, факультативные курсы есте-

ственного и математического направления, участие в работе редакции школьной редколлегии; знакомство с народными обычаями, верованиями, с национальным этикетом, историей государств изучаемого языка, историей народов, проживающих в данном регионе.

Преследуя цель духовного усовершенствования мироощущения, мировосприятия, поведения индивида, искусство своим отношением к человеку рождает определенный эмоциональный пафос, который должен стать личностным чувством индивида. Однако, чтобы достичь этой цели, искусство должно быть воспитывающим, а не развращающим, созидательным, а не разрушающим. Для этого необходимо не сокращать, а увеличивать соответствующие курсы и дисциплины. Перегрузки, неизменно возникающие при этом, могут быть сняты за счет вариативности.

На **средней** ступени упор делается на формирование ментальных операций, приемов научного мышления, широту восприятия мира, глубину проникновения в отдельные дисциплины.

В школе **четвертой** ступени (10—11-й классы) происходит дальнейшее изучение истории, основ национальной и мировой художественной культуры, а также совершенствование навыков перевода, языковая практика, формирование культуры речи. Областью интеграции глобально-ориентированного курса школы четвертой ступени могут стать специальные курсы и предметы: второй иностранный, русский языки, литература, риторика, основы культуры межнационального общения, мировая художественная культура, история международных отношений, история и культура народов региона, основы научных исследований в школе, основы психологии общения, экология, факультативные курсы философско-социального направления.

На **пятой** ступени — довузовская подготовка (10—11-й классы) — вводятся следующие предметы: основы исследовательской работы, история внешней политики России, история международных отношений, культура межнационального общения, общеучебные умения и навыки, мировая художественная культура, патриотическое воспитание и др. Обучение на старшей ступени связано с глубиной восприятия мира как единой системы, а также с формированием глобальной позиции в свете проблем настоящего и будущего человечества. С этой целью эффективным оказывается дополнительное изучение языков в кружках-студиях и на факультативах; участие в семинарах, конкурсах и олимпиадах; знакомство с основами логики, философии, этнологии; расширенное изучение тем «Выбор профессии», «Досуг молодежи за рубежом и в России», «Обучение и образование за рубежом», «Основы культуры межнационального общения». Такой подход может быть положен в основу составления разнообразных вариантов глобальных учебных модулей, курсов и программ при построении учебного плана школы глобальной ориентации.

В процессе обучения и воспитания ребенок соприкасается с миром народных и национальных песен и сказок, пословиц и поговорок, игр и загадок, художественной литературы и театра, игровых фильмов и музеев. Именно на школьной скамье происходит активное восприятие и овладение ценностями культуры. В стенах школы кроются источники формирования многих явлений так называемой молодежной субкультуры, контр-

культуры. Здесь же происходят первые осознанные и регулярные знакомства с национальными корнями, осмысление обнаруженных этнических различий, постижение глубин национальной культуры и ее наследия. Духовные ценности в дошкольном и раннем школьном возрасте ребенок постигает благодаря культурологической парадигме образования. Грамотно построенный педагогический процесс в этом возрасте может способствовать развитию музыкального и художественно-эстетического вкуса. При разумном сочетании двух основных парадигм — личностно-ориентированной и культурологической, — при доминировании первой, ученики будут готовы слушать и давать соответствующую оценку и современной эстрадной музыке, и классическим произведениям С. Рахманинова и Ф. Листа, читать современных писателей, поэтов и классиков мировой художественной литературы.

На всех пяти ступенях школы в областях интеграции мы выделяем четыре главных стержневых направления: историко-научное, психолого-педагогическое, социокультурное и экологическое. С учетом региональных и местных исторических и этнокультурных особенностей могут разрабатываться и другие «стержневые» курсы.

С этими направлениями мы связываем создание единого глобально-ориентированного курса, связывающего все три ступени школы. На наш взгляд, это составит основу учебного плана школы глобальной ориентации.

Мы полагаем, что на каждой ступени обучения учебный план удобно выстраивать вокруг некоего стержня, представляющего собой глобально-ориентированный курс, связанный с конкретным набором дисциплин, изучаемых на данной ступени обучения. Создание таких курсов станет возможным, когда каждая из дисциплин будет наполнена глобально значимым содержанием (первый этап эксперимента) и увязана с остальными по формируемым умениям и навыкам (второй и третий этапы эксперимента). Целостность восприятия мира будет обеспечиваться таким «стержневым» глобальным курсом, строящимся по принципу «голографического изображения», где в части отражается целое.

Школа готовит личность к всесторонней самореализации в этом сложном поликультурном мире. Образовательные институты, способствуя жизнестановлению, содержат в современных условиях нестабильности в обществе такие стороны своего влияния на молодежь, которые не только не способствуют формированию межкультурной компетентности, преодолению отчуждения личности, но, напротив, усиливают этот аспект. В результате в молодежной среде появляется все больше социально и психологически неустойчивых личностей.

Особенно ярко подобные негативные явления проявляются в молодежной среде, где чаще всего встречаются факты эмоциональной глухоты, душевной черствости, нигилистического отношения к высшим духовным ценностям, гражданской незрелости. Ошибки и недостатки образовательной системы обнаруживаются довольно быстро. Проблемы образования, забвение воспитания в образовательных учреждениях России в последнее десятилетие XX в. привели к обострению отчуждения. Результаты специально проводимых лабораторией социологии образования и Этнологическим центром Барнаульского государственного педагогического университета опросов показывают, что корыстные установки и стоящая за

ними бездуховность подрастающего поколения вырабатываются, как правило, не в процессе деятельности в условиях социально-криминогенного пространства, а гораздо раньше. Молодежь, втянутая в противоправные группы, в основном приходит сюда с уже смещенными моральными и правовыми ориентациями. В этих случаях приходится признать, что молодые люди внутренне уже были готовы к участию в преступной деятельности и даже искали (сознательно или бессознательно) такую возможность. А это значит, что причины следует видеть также в недостатках воспитания в семье, негативном влиянии групп общения во внешкольной и школьной среде.

Преодоление таких тенденций возможно достижением гармонизации уровней образования, сменой соотношения парадигм на разных возрастных этапах.

Самостоятельную нишу в процессе модернизации российского образования занимают межпредметные связи, которые могут предполагать раннее обучение (начинается с детского сада); личностно-ориентированное обучение (с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика); контекстуальное, которое осуществляется в контексте обучения с носителями языка и культуры страны изучаемого языка; непрерывность на всех ступенях обучения.

Особого внимания требуют разработка и внедрение горизонтальной и вертикальной дифференциации за счет разного сочетания парадигм — санация перегибов как социоцентричной направленности образования, когда советская система образования приводила к дезадаптации личности, неготовности к включению в социальную структуру, так и эгоцентричной направленности, которая ведет к индивидуализму и неготовности личности к смене социокультурного пространства.

Стратегия развития поликультурного образования заключается в гуманизации и гуманитаризации образования, что возможно реализовать при помощи культурологической парадигмы. Противостоять имеющимся перегибам в современной школе призваны новые стандарты образования, учитывающие социо-, этно-, эгокультурные особенности формирования, становления, развития личности, ее включение (вхождение, интеграцию, а не адаптацию) в современное общество.

При эффективном и качественном решении задач гуманитарной и технической составляющих есть все основания говорить об успешном формировании нравственной зрелости и становлении социальной зрелости, сформированности поликультурной, свободной, внутренне ориентированной личности.

УДК 378.1

«ВЕЛИКИЙ РАЗЛОМ» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РОССИИ И ПЕРЕХОД К СЕНЗИТИВНОМУ ОБЩЕСТВУ

Н. С. Розов

В современных обсуждениях вопросов развития высшего образования в России доминируют два измерения, в которых расходятся мнения и сталкиваются позиции. В первом, «политико-экономическом», изме-

рении крайними полюсами являются либеральный подход (вузы должны развиваться как предприятия по оказанию образовательных услуг при минимизации государственного управления и либерализации экономических условий) и государственнический подход (нужно восстановить прежнюю государственную систему высшего образования, ограничить платное и расширить бесплатное высшее образование). Во втором, «ценностном», измерении полюсами являются ориентация на новизну и социальную конъюнктуру (новые проблемы и тенденции, новые дисциплины и специальности, пользующиеся спросом или обещающие быть востребованными в будущем) и ориентация на духовные традиции (разного рода «корни», «почву», «истоки», «национальный дух» и проч.). Нетрудно заметить, что политико-экономический либеральный подход склонен к союзу с ценностной ориентацией на новизну и социальную конъюнктуру, тогда как государственничество остается верным союзу с духовным традиционализмом.

В реальном образовательном поле крайние полюса занимают, с одной стороны, частные коммерческие вузы, максимально заинтересованные в экономическом либерализме и ориентированные на новизну и конъюнктуру, с другой — вузы с централизованным финансированием (прежде всего технические и педагогические институты, военные и военно-морские, религиозные академии), обычно ориентированные на государственничество, церковь, духовность и национальные традиции.

Нетрудно видеть в данном противостоянии более широкое социально-политическое и культурное противостояние между либеральным западническим и государственно-патриотическим мировоззрениями, соответствующими политическими силами и поддерживающими их крупными социальными слоями современной России. В свою очередь, либеральное западничество и национально ориентированное государственничество появились не сегодня. Современный «разлом» в российской высшей школе является частью (гранью, аспектом) более масштабного и традиционного «Великого Разлома» истории России последних 300 лет. К широким социальным и историческим контекстам вернемся позже, а сейчас рассмотрим ситуацию современных российских вузов.

Большая часть вузов в «середине поля», в том числе классические, педагогические и технические университеты, имеют кентаврическую структуру. «Линия разлома» проходит между более фундаментальными и более прикладными факультетами, кафедрами, между коллегами-преподавателями с разной социально-профессиональной ориентацией. Силовое поле этого «разлома» может вторгаться даже в сознание и жизнь отдельного преподавателя или профессора, когда приходится распределять всегда дефицитные время и силы между фундаментальным исследованием или заказной прикладной работой.

Противостояние «либерально-инновационной» и «государственно-традиционной» позиций выражается также в подспудных, но систематических межвузовских и внутривузовских конфликтах, которые отнюдь не играют развивающую роль (согласно прекраснодушному «девелопментализму»), но ведут к взаимному отчуждению и инкапсулированию академических структур.

В данной работе делается попытка рассмотреть вышеуказанное противостояние позиций и ориентаций в более широком социально-историческом контексте смены эпох и в более глубоком когнитивном контексте с целью выявления путей сближения позиций и формирования более целостных и гибких организационных структур в вузе (прежде всего в классическом университете). Исходная интуиция состоит в том, что «силовое напряжение», уж если оно такое сильное, всеобъемлющее и устойчивое, нужно постараться использовать «в мирных целях» — не как фактор отчуждения и конфликтов, а как фактор взаимообусловленного развития [11].

«Переходный период» в России: от чего к чему?

Стратегии развития высшей школы не могут обсуждаться вне охватывающего контекста развития российского общества. Здесь крайние политические позиции сходятся в неприятии нынешнего положения, соответственно, явно или неявно принимается его переходный характер, но вот от чего и к чему совершается данный переход — здесь позиции остаются непримиримыми. Если отвлечься от нюансов, то главными теоретическими основаниями противоположных трактовок современного российского «перехода» оказываются две макросоциологические парадигмы: модернизационная и цивилизационная.

Согласно теории модернизации Россия с 1991 г. встала на путь приближения к стандартам открытого гражданского общества, либеральной рыночной экономики и политической демократии. На этом пути оказалось много препятствий, провалов, может наступить стагнация или даже «обратный ход» к авторитаризму на какое-то время, но «иного не дано» (так и называлась книга соответствующих социально-политических манифестов).

Согласно цивилизационной парадигме (в чье интеллектуальное лоно попадают также славянофильство, евразийство, почвенничество, «патриотические» течения разного толка вплоть до русского фашизма и национал-большевизма) Россия должна утвердить себя как особая цивилизация, чуждая Западу, поэтому современный переход трактуется как выход из униженного подчиненного положения на высоты возрождения собственной духовности, славы и могущества.

Жесткое политическое и идеологическое противостояние соответствующих сил дает ложное представление о полной несовместимости лежащих в основе теоретических парадигм. Однако совместить их можно, причем для этого имеются специальные «мосты»: миросистемный анализ [1; 2] и модель мультилинейной социальной эволюции [6; 10; 12; 13].

В концепции миросистемного анализа «переход на верхний этаж» возможен, но не как модернизация (копирование социокультурных и технологических черт лидеров), а как вертикальное перемещение в иерархии той или иной миросистемы (из периферии в полупериферию или из полупериферии в ядро). В ядре могут находиться страны разных культурных типов (к примеру, Германия, США и Япония). Дело не столько в модернизации социального устройства и технологий, сколько в занятии лидерской позиции в геоэкономических, геополитических и геокультурных отношениях с другими странами [12].

Концепция мультилинейной эволюции сочетает представление о последовательных фазах социального развития, эпохах доминирования обществ той или иной фазы с учетом разнообразия путей развития и типов общественных устройств в рамках каждой фазы.

Соединение миросистемной и эволюционной моделей дает эвристически богатую конструкцию: *в ядро миросистемы проходит не любое общество, а лишь то, которое совершило скачок в эффективности своих режимов, обусловливающих занятие выгодных позиций в отношениях с другими обществами, и достигло новой фазы социального развития.*

Данная конструкция вполне совместима как с модернизационной, так и с цивилизационной парадигмами. Действительно, скачок в высшую фазу вполне сопоставим с модернизационным переходом, различие состоит в том, что не обязательно отказываться от «традиционных» структур и перенимать импортные (обычно западные), важно лишь сравняться с другими обществами ядра и новой фазы эволюции по критериям эффективности режимов и занять лидерские позиции в своей миросистеме. Далее, иметь особый цивилизационный статус уже оказывается не противопоказано для «перехода» или «скачка», напротив, высокий самостоятельный геокультурный престиж (основа цивилизационного центра) способствует как выгодным геополитическим альянсам, так и лидерству в геоэкономике.

Было обосновано принципиальное качество высшей фазы эволюционного развития обществ в настоящее время [13]. Вошедшие в эту фазу *сензитивные общества* систематически используют социальные науки в качестве своего «чувствилища» для распознания и разрешения разнообразных проблем, а также социальные технологии для разработки и осуществления стратегий развития, для обеспечения солидарности и приверженности людей в государственных, общественных и частных организациях.

Проблема синтеза макросоциологических парадигм и вечная тема исторических путей России требуют специального развернутого обсуждения. Здесь же обозначим только принципиальную стратегию России, соответствующую полученной выше синтетической конструкции. Россия в роли особого (хотя и родственного европейскому) цивилизационного центра должна стремиться в перспективе занять свое место в ядре современной мировой системы (вместе с США, Объединенной Европой и Японией), перейти в новую фазу эволюционного развития путем повышения эффективности своих социальных режимов и занятия лидерских позиций в своем миросистемном секторе. Эффективность режимов в России будет расти благодаря повышению чувствительности к внутренним и внешним проблемам и развитию способностей их решать на основе систематического использования социальных наук и социальных технологий, собственного культурного капитала.

В данном контексте уже можно увидеть контуры перспективных стратегий развития высшей школы России. Выпускники должны обладать достаточной способностью воспринимать социальные вызовы и компетентностью в постановке и решении соответствующих проблем. Это становится возможным только при сочетании опыта работы над такими проблемами и приме-

нения в такой работе теоретических знаний и практических умений и навыков. В свою очередь, вузы должны максимально «стягивать на себя» определенную социальную деятельность и ответственность. Это достигается организацией в вузах исследовательских и аналитических центров разного рода, работающих в тесной связи с местными органами власти, профильными ведомствами и академическими институтами.

Многочисленные организационные и финансовые вопросы формирования и деятельности таких центров требуют не теоретического обсуждения, но практического решения. Вместе с тем есть одна серьезная трудность, которая нуждается в специальном научно-философском анализе. Речь идет о пагубных разрывах в современном социально-гуманитарном познании.

Преодоление разрывов в социально-гуманитарном познании

Россия до сих пор сохраняет паритет с западными странами в развитии многих естественнонаучных, математических и технических дисциплин, однако явно и намного отстает в большинстве социальных и гуманитарных наук. Комплекс причин достаточно широк, поэтому здесь рассмотрим только три принципиальных разрыва, требующих преодоления.

В первую очередь, глубокая пропасть зияет между теоретическим фундаментальным знанием в социально-гуманитарной сфере и решением прикладных социальных задач. Этот разрыв пагубен для обоих полюсов. В методологии социального познания большинство исследователей с упорством, достойным лучшего применения, продолжают доказывать другим и самим себе, что социальное познание в корне отлично от естественнонаучного, а значит, критерии проверяемости, воспроизводимости, объяснительной и предсказательной силы здесь, дескать, полностью нерелевантны. Соответственно, нет направленности на построение и проверку таких социально-гуманитарных теорий, которые могли бы служить основаниями для конструктивного решения практических социальных проблем. Одновременно в прикладных областях внешней и внутренней политики, социальных технологий (наиболее выражено в области «пиара», предвыборных технологий и рекламы) царит презрительное отношение к теориям, здесь действуют на основе частных предпочтений, через копирование успешных образцов (часто западных), либо на основе «здравого смысла», замешанного на терминологии популярных (обычно также западных) учебных пособий. При этом широкий круг внешних и внутренних проблем, требующих глубокого изучения (например, демографический дисбаланс на территориях, депопуляция, нелегальная миграция, юношеская наркомания, растущая беспризорность детей и подростков, этнические конфликты, пограничные споры, оптимальная таможенная и налоговая политика и проч.), оказывается за пределами внимания теоретического мышления и, соответственно, теоретически обоснованной практики.

Путь преодоления данного разрыва состоит в направленности на создание и развитие конструктивных социальных теорий с объяснительной и предсказательной силой, на апробацию этих теорий в практике постановки и решении социальных проблем разного уровня [8; 9].

Другой пагубный разрыв относится к сфере преемственности и накопления знаний. Социальные исследователи с излишним энтузиазмом

восприняли концепцию смены парадигм Т. Куна, особенно ее иррационалистический момент, отрицающий преемственность и накопление научных знаний, а также возможность соотнесения и синтеза концепций, принадлежащих разным парадигмам [7]. С этим предубеждением связаны и негласные критерии интеллектуального престижа. Исследователи пытаются получить репутацию создателей новых концепций и подходов, тогда как продолжение, развитие, апробация социальных теорий и моделей прошлого считаются занятием вторичным и ученическим. Кроме того, некритичное принятие концепции смены парадигм привело к другому неприятному следствию: прекращению интеллектуальных споров и соответствующей стагнации. Действительно, если наличие несоизмеримых парадигм и теорий неизбежно, соотнесение их невозможно, то любые споры по их поводу становятся бессмысленными. Большинство современных книг и учебников по социальным наукам либо построены в рамках одной парадигмы, либо перечисляют имеющийся веер парадигм и направлений. Со временем происходит не накопление знаний, а накопление ряда почти несвязанных между собой парадигм.

Путь преодоления данного разрыва состоит в возобновлении дискуссий, но не на абстрактном методологическом уровне, а опять же на уровне построения и проверки конструктивных теорий, построенных на основе разных парадигм. Конструктивные социальные теории отличаются также тем, что при их приложении к конкретным социальным проблемам на основе таких теорий могут быть выработаны принципы практических решений. В таком случае удачи и неудачи в решении проблем также возможно интерпретировать как следствия большей или меньшей адекватности лежащих в основе этих решений социальных теорий.

Третий разрыв имеется в континууме микро/макро. Микросоциальные концепции, модели и теории касаются индивидов и малых групп, их сознания, поведения и взаимодействия. Макросоциальные концепции относятся к обществам и взаимодействию между обществами. Есть также исследования и концепции, относящиеся к среднему уровню (мезо-): изучение больших социальных групп, различных аспектов жизни и развития городов и областей. На словах все признают взаимосвязь этих уровней, но в реальных моделях и теориях эта связь, как правило, никак не концептуализирована, соответственно, действительный теоретический учет взаимовлияния целостностей на континууме микро/макро отсутствует. Преодолению данного разрыва вряд ли могут помочь абстрактные рекомендации. По-видимому, эффективный путь также состоит в работе с конструктивными теориями (микро-, мезо- и макро-), в применении их к выработке практических решений реальных социальных проблем, причем интерпретация аномалий и несовершенств каждой такой теории должна включать требования присоединения к анализу теорий соседних уровней в континууме микро/макро.

Модели университета: традиционные структуры и готовность к новациям

Главной организационной единицей высшей школы является вуз. Сузим задачу и рассмотрим устройство университетов (тем более, что к

расширенной университетской структуре факультетов стремятся многие вузы современной России). Университеты являются организациями с весьма устойчивой, инерционной структурой, традициями, которые составляют существенную часть их культурного и социального престижа. Вместе с тем, как было указано выше, эволюционный прорыв общества в новую фазу социального развития требует существенных новаций в отечественной высшей школе, прежде всего в ведущих вузах — университетах. Университеты, благодаря своей самостоятельности, способны отторгать и зачастую отторгают многие попытки инноваций. Задача состоит в том, чтобы найти пути зарождения интереса к требуемым инновациям в самих университетах. Для этого рассмотрим современные представления организационной социологии об устройстве университета.

Основными являются три конкурирующие модели: университет как бюрократия (бюрократическая модель [16]); как свободное коллегиальное сообщество ученых (либеральная модель [15]) и как сложная организация с группами, борющимися за влияние, власть и соответствующие каналы доступа к ресурсам (политическая модель) [14]).

Любопытным является соотнесение патриотически-государственнического и западнического либерального взглядов на университет с этими моделями. Разумеется, обе позиции превозносят коллегиальную модель (как декларативный образец). При этом патриоты-государственники, по существу, надеются только на централизованную бюрократию, рассматривая конфликты либо как следствия деструктивных враждебных происков (если бюрократия — «наша»), либо как борьбу здоровых сил против засевших в структурах управления врагов (если бюрократия — не «наша»).

Западники-либералы, как представляется, более восприимчивы к политическому и конфликтному взгляду на университетскую организацию, но, скорее, склоняются к альтернативным моделям, имеющим нормативный характер. Так, в рамках либерального подхода развивается и даже воплощается модель «предпринимательского университета», под которой понимают: 1) «организацию, базирующуюся в своей деятельности на целевой инновации, способную работать в условиях риска и динамичного спроса; 2) экономически эффективную организацию, занимающуюся прибыльной деятельностью и опирающуюся в первую очередь на свои собственные возможности; 3) либеральную организацию с гибким сетевым построением; 4) организацию, в которой ключевыми факторами являются люди, группы и их компетентность, где работа людей основана на балансе выгоды и риска; 5) организацию, у руководства которой на первом месте стоит не планирование и контроль действий работников, а их всемерная поддержка деятельности в рамках стратегии организации, для чего руководство максимально делегирует права и ответственность исполнителям; 6) организацию, которая повернута лицом к потребителю и позволяет своевременно и гибко реагировать на изменение его требований» [4, с. 222—223].

Можно ли совместить данную модель с классическими чертами университетов (воспроизводство культурных традиций и ценностей, фундаментальные исследования, воспитание духовной и интеллектуальной элиты и проч.)? Как учесть при этом охватывающий макроисторический контекст (необходимость прорыва России в фазу сензитивных обществ и в

ядро мировой системы)? Возможно ли также принять во внимание черты бюрократии, коллегиального сообщества и конкурирующих групп и коалиций в университетской организации?

В этих вопросах задается весьма обширное пространство для размышлений и организационных инициатив на будущее. Здесь в эскизном плане наметим лишь черты будущего российского университета, который отвечал бы вышеуказанным и многим другим разнонаправленным требованиям.

Прежде всего необходимо осознание в самих университетах администрацией и профессурой ответственной роли университетского образования в современный период российской истории, причем наряду с остающейся в силе ответственностью за интеллектуальное и духовное воспроизводство (культуроцентризм), подготовку высококвалифицированных кадров (социоцентризм) и предоставление качественных образовательных услуг (антропоцентризм) появляется макросоциальная и инновативная ответственность — стать интеллектуальными центрами объединения структур власти, бизнеса и институтов гражданского общества по выявлению и решению проблем разных сфер и уровней с целью прорыва в фазу сензитивных обществ.

В целом для такой значимой роли подходит модель предпринимательского университета (см. выше), но с существенными добавлениями. Экономическая эффективность и коммерческая деятельность университета (п. 2) не означают, что университет занимается только теми сферами и проблемами, которые приносят прибыль. В то же время университет не является благотворительным фондом, как правило, он не имеет достаточных средств для поддержки неприбыльной деятельности. Выход состоит в формировании разнообразных коалиций с местными органами власти, бизнес-сообществом и средствами массовой информации, в учреждении требуемых фондов и т. п.

Бюрократия (не в ругательном, а в веберовском смысле — как формальная структура должностных позиций и рациональных правил принятия решений) всегда останется существенным компонентом университетской структуры. Здесь только нужно найти правильное сочетание традиционного бюрократического управления (рутинными аспектами учебного процесса, исследований и работы со студентами) с гибким менеджментом, направленным на ответы, на вызовы, меняющуюся конъюнктуру внешних связей и запросов, на соответствующие организационные инновации.

Коллегиальная общность в университетах, если не является чисто декларативной и декоративной (при реально действующей бюрократии), играет чаще всего, увы, не инновационную, а резко консервативную, иногда даже реакционную роль. Объяснение тому простое: высоких академических позиций в такой общности, как правило, достигают уже в зрелом возрасте, причем авторитет сохраняется и у лиц преклонных лет, которые зачастую преобладают в университетских и факультетских ученых советах. Людям данной категории любые организационные инновации ни к чему: им нужны покой и стабильность как гаранты собственного привилегированного положения, тогда как плоды инноваций достают-

ся обычно молодым и активным университетским деятелям. Снижение или элиминация влиятельности коллегиальных сообществ, предоставление всех прав принятия решений инновативному менеджменту было бы неверным и недальновидным решением: при этом теряется университетская специфика и появляется опасность разрыва связей между поколениями. Выход состоит в привлечении членов коллегиальных сообществ к новым формам деятельности университетов, в том числе прибыльным или имеющим грантовую поддержку, финансирование от местных властей или бизнеса. Как найти сферу применения знаний и квалификации именитых профессоров — вопрос вполне решаемый. Важно, что инновации будут для них иметь уже не пугающий характер, но будут нести дополнительные возможности утверждения своего академического престижа и материального приработка.

Наиболее интересной является перспектива применения политической модели университета, согласно которой в нем, как в любой организации, идет постоянная, обычно скрытая борьба групп за влияние, власть и доступ к ресурсным каналам. Казалось бы, такое нелицеприятное представление об университете как «банке со скорпионами» не только оскорбительно, но в случае своей адекватности должно полностью исключать какие-либо упования на инновации, прогресс и позитивную социальную роль. В реальности все сложнее и проще одновременно. Заметим, что политическая модель университета является всего лишь приложением к университету как организации соответствующей политической модели всего общества. Современные развитые демократические общества (например, США, Германия или Великобритания) также являются ареной борьбы групп за власть, влияние и ресурсы, что никак не мешает конструктивному обсуждению и решению проблем, эффективному сотрудничеству разных групп и динамичному развитию.

Все дело — в установленных «правилах игры». Энергия конкурирующих групп может быть направлена по самым разным руслам, но важно, чтобы она тратилась не на нанесение ущерба противникам, а на достижение собственных успехов согласно общим установленным критериям. Как раз эти критерии и должны содержать в себе выявленные выше принципиальные установки, другие объективные требования к развитию университета как интеллектуального лидера в местных коалициях, способствующих переходу России на более высокую стадию эволюционного развития обществ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бродель Ф.** Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV—XVIII вв. — М.: Прогресс, 1992. — Т. 3: Время мира.

2. **Валлерстайн И.** Изобретения реальностей Времени-Пространства: к пониманию наших исторических систем // Структуры истории. Альманах «Время мира». — Новосибирск, 2001. — Вып. 2. — С. 102—116.

3. **Валлерстайн И.** Миросистемный анализ // Время мира. — Новосибирск, 1998. — Вып. 1. — С. 105—123.

4. **Грудзинский О. А.** Университет как предпринимательская организация (структура) // Социология образования перед новыми проблемами. — Москва; Омск, 2003. — С. 212—229.

5. **Дьяконов И.** Пути истории. — М., 1994.

6. **Коротаев А. В.** Некоторые проблемы социальной эволюции архаических (и не только архаических) обществ // Восток. — 1995. — № 5. — С. 211—220.

7. **Кун Т.** Структура научных революций. — М.: Прогресс, 1977.

8. Макродинамика: закономерности геополитических, социальных и культурных изменений / Под ред. Н. С. Розова. — Новосибирск: Наука, 2002. — Вып. 2. — 467 с.

9. Разработка и апробация метода теоретической истории / Под. ред. Н. С. Розова. — Новосибирск: Наука, 2001. — Вып. 1. — 502 с.

10. **Розов Н. С.** Структура цивилизации и тенденции мирового развития. — Новосибирск, 1992.

11. **Розов Н. С.** Философия гуманитарного образования: Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе. — М., 1993.

12. **Розов Н. С.** Национальная идея как императив разума: Эскиз геоэкономической и социокультурной стратегии России для XXI века // Вопросы философии. — 1997. — № 10.

13. **Розов Н. С.** Философия и теория истории. Пролегомены. — М.: Логос, 2002. — Кн. 1.

14. **Baldridge J.** Power and Conflict in the University. Research in Sociology of Complex Organizations. — N.Y., 1971.

15. **Millet J.** The Academic Community. — N.Y., 1962.

16. **Stroup H. H.** Bureaucracy in Higher Education. — N.Y., 1966.

Раздел II

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.12

ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ УЧИТЕЛЯ

Е. В. Андриенко

В современной педагогике и психологии существует значительное терминологическое разнообразие для определения многочисленных явлений, выражающих сущность профессиональной деформации личности вообще и профессиональной деформации учителя в частности. Само понятие деформации (от лат. *deformatio — искажение*), фиксирующее изменение формы и размеров объекта под воздействием внешних сил, изначально использовалось для обозначения изменения предметов физического мира и лишь относительно недавно стало применяться для характеристики специфических деятельностных процессов человека.

В широком смысле слова под профессиональной деформацией можно понимать процесс и результат искажения сущности профессиональной деятельности, осуществляемой в индивидуальном воплощении под влиянием относительно устойчивых неблагоприятных факторов среды или специфических требований профессиональной деятельности к человеку, которым он не может соответствовать. Искажение сущности и смысла профессиональной деятельности может проявляться как в ее содержании, так и в личностной (индивидуальной, субъектной) форме реализации.

Источником профессиональной деформации могут выступать большое количество и частая повторяемость неблагоприятных социальных ситуаций деятельности, сам характер труда, профессиональная непригодность человека. Любая профессиональная деятельность содержит в себе многократно повторяемые акты и поступки, поэтому она способствует некоторой (иногда весьма существенной) деформации в условиях длительности стажа работы. Выполнение определенных профессиональных действий гипертрофирует или трансформирует те или иные функции человека, служащие для выполнения данных профессиональных актов или, наоборот, способствует атрофии ненужных для профессии функций.

Каждая профессия имеет свои трудности, которые могут быть легко преодолены одними субъектами и быть совершенно непреодолимыми для других. На самом деле трудности профессиональной деятельности следует рассматривать как положительный феномен, поскольку он служит естественным своеобразным реактивом для селекции тех, кто выбрал не ту профессию. Одни профессии деформируют человека в большей степени, другие нет. Педагогическая деятельность относится к разряду таких, которые способны значительно деформировать личность.

Первые научные описания и исследования профессиональной деформации относятся к 60-м годам XX в. Изначально она рассматривалась в контексте решения проблемы функциональных возможностей человека (в США ею занимались Мичиганский и Калифорнийский университеты).

В России особенно пристальное внимание профессиональной деформации, в частности, профессиональной деформации учителей, уделяли А. К. Маркова, В. Ф. Моргун, Е. И. Рогов, Е. А. Климов, М. И. Дьяченко, Л. Л. Кандыбович и др. Именно они пришли в свое время к заключению о том, что профессиональные деформации развиваются в первую очередь в профессиях, связанных с социальным взаимодействием, то есть в сфере «человек — человек». Еще ранее был сделан вывод о необходимости осуществления особого профессионального отбора в связи с наличием феномена профессиональной пригодности (либо непригодности). При этом профессиональная пригодность рассматривалась большинством авторов как наличие природных задатков и способностей, необходимых для успешного формирования требуемого профессией динамического сочетания таких свойств личности, которые обеспечивают высокий уровень эффективности обучения и труда [4]. Профессиональная пригодность (непригодность) имеют сложную психологическую, биологическую, физиологическую структуру. В психологическом плане ведущая роль отводится профессиональной мотивации и профессиональным способностям.

Несмотря на то, что деформационная роль педагогической профессии стала изучаться не так давно, уже накоплен значительный теоретический и опытно-экспериментальный материал по результатам исследований. Главный вывод определяет весьма существенную роль именно педагогической профессии в деформационном влиянии на специалиста. Это вызвано несколькими обстоятельствами.

Во-первых, педагогическая деятельность относится к такому виду работы, которая связана с воздействием на других людей, влиянием, управлением и властью, что само по себе уже дает некоторые негативные психологические эффекты.

Во-вторых, учитель и ученики, как правило, являются представителями разных поколений, поэтому между ними существует множество возрастных, когортных, социально-ролевых и других различий, наиболее существенными из которых выступают ценностные различия, особенно в условиях меняющегося общества.

В-третьих, учителя, привыкшие к обязательной оценочной деятельности на уроке, генерализируют, т. е. невольно распространяют оценочность как качество суждений на различные аспекты жизнедеятельности учеников (и других людей) даже в тех случаях, когда формально нарушаются этические нормы. Возникает так называемый феномен позиции судьи, при котором учитель считает себя вправе оценивать другого человека.

Кроме того, в профессиональной деятельности педагога существует много стереотипов, безличных форм готового знания, принятых на веру и выступающих в качестве готовых алгоритмов понимания действительности. Так, представления учителя об идеальном ученике или, наоборот, плохом ученике могут способствовать развитию барьеров непонимания при педагогической коммуникации.

Профессиональная деформация учителя может проявляться различным образом, но чаще всего она выражается следующими характеристиками.

1. *Отношение к обучаемому как объекту собственной деятельности,* который является для учителя лишь носителем определенных функций. Данное отношение проявляется в том, что учащийся рассматривается только с точки зрения его учебных успехов либо неуспехов. Здесь не реализуются личностный и индивидуальный подходы, не говоря уже об онтогенетическом. Такое отношение не предполагает ценностного и целостного восприятия личности ученика, понимание системы его жизненных ориентиров в их объективной данности.

2. *Готовность к негативному отношению, выраженная в повышенной раздражительности учителя* и проявляющаяся в резких, категоричных выражениях и суждениях, частых конфликтах с учениками, родителями, коллегами, представителями администрации образовательного учреждения, близкими людьми. Фиксация сознания на отрицательных аспектах профессиональной деятельности, психологическое «застревание» на неудачах и ошибках, избегание позитивных социальных оценок.

3. *Доминирование педагогических стереотипов в суждениях и принятии профессиональных решений.* Примитивизация, упрощение профессиональной жизнедеятельности. При этом учитель легко превращается в так называемого урокодателя и оперирует лишь формальными показателями своей педагогической работы (количество хорошистов и отличников, процентные показатели качества успеваемости и т. д.). Он не видит возможности для организации собственной творческой деятельности и организации творческой деятельности детей, не использует уникальные ресурсы своей профессии.

4. *Отсутствие профессиональной самореализации учителя.* Педагог с чрезмерной фиксацией на формальном аспекте деятельности в процессе своей работы постепенно сам начинает воспринимать себя так же, как и учеников, в качестве носителя определенных функций и не более. Такой учитель не позволяет себе спонтанности самопроявления, без которой творчество и достижения весьма проблематичны. Боясь нарушить правила, он, строго следуя инструкциям, распоряжениям и приказам, превращает свою работу в рутину, процесс осуществления которой не интересен не только ученикам, но и ему самому. Кроме того, отказываясь от профессиональной самореализации, учитель лишает себя одного из мощнейших источников психической энергии, возникающей у человека всякий раз в условиях созидательной и творческой деятельности.

5. *Жесткий социально-ролевой репертуар.* Учитель избегает самопроявления, самораскрытия и неизбежно сталкивается с проблемой страха перед своими возможными ошибками, которые являются нормативным явлением в новой или меняющейся социально-профессиональной ситуации. Здесь он поневоле выходит за рамки созданного, воспринимаемого им и демонстрируемого окружающим собственного образа. Трудности усвоения истинной социальной роли учителя проявляются в полной мере: либо чрезмерное увлечение ролью, либо невозможность ее освоения, либо отрицание (может быть, искажение) ее смысла.

Данные характеристики профессиональной деформации учителя не описывают всех возможных проявлений анализируемого феномена, однако в самых общих чертах они дают представление о сущности наиболее распространенных искажений деятельности и личности педагога. Эти искажения блокируют формирование подлинного профессионализма педагога, столь актуального в современном образовании.

Профессионализм определяется высокой подготовленностью к выполнению задач соответствующей деятельности. Он дает возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при минимальных затратах физических и умственных сил на основе использования рациональных приемов выполнения рабочих задач. Профессионализм специалиста проявляется в систематическом повышении квалификации, творческой активности, способности продуктивно удовлетворять возрастающие требования в соответствующей сфере деятельности. Высокий профессионализм предполагает полноценное функционирование, т. е. полную поглощенность объектом деятельности, максимальную спонтанность, позволяющую способностям легко реализоваться без напряжения, без особого волевого усилия или контроля. Действие получается наиболее эффективным. В профессиональном исполнении всегда присутствуют непринужденность, легкость, отсутствие напряжения.

Однако далеко не каждый человек способен достичь этого уровня. Поскольку профессионализм обусловлен высокой подготовленностью специалиста к выполнению задач соответствующей деятельности, необходимо иметь в виду, что такая подготовленность включает в себя совокупность психологических компонентов личности учителя как профессионала, которые должны быть сформированы при соответствующей подготовке.

Особое значение в динамике развития личности как профессионала и восхождении к профессиональной зрелости принадлежит собственной активности человека, его стремлению достичь того лучшего результата, на какой он только способен. Однако это стремление не имеет отношения к потребности достижения успеха, оно связано с самим процессом самореализации, при которой успех достигается в качестве побочного эффекта.

Побочный эффект достижения цели как феномен деятельности самоактуализирующейся личности был впервые выделен в рамках гуманистического направления (Г. Оллпорт, А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс и др.). Многие представители гуманистической психологии полагали, что высшее развитие человека характеризуется отсутствием прямой направленности на цель при доминировании направленности на реализацию смысловых аспектов деятельности. Человек занимается данным делом не потому, что стремится к успеху или определенному результату, а потому, что оно является его призванием. Сама деятельность в данном случае имеет характер потребности в самореализации, а результат выступает в качестве побочного эффекта такой деятельности, впрочем, как правило, эффекта весьма впечатляющего.

Однако в современных условиях образовательной практики все чаще встречаются специалисты с жесткой направленностью на цель как желаемый результат их действий, включающий в себя те или иные ценности.

Чаще всего это успех, понимаемый, впрочем, по-разному. Для кого-то успех — это достижения учеников, для кого-то — признание, нередко — материальная обеспеченность, зачастую — самореализация, иногда — возможность выбора и относительно ненормированный труд и т. д. В любом случае подлинное исследование профессиональной деформации специалиста может быть осуществлено только тогда, когда оно учитывает его стремления и представления о собственном успехе как объективной данности, поскольку в соответствии с положениями гуманистической психологии направленность и устремления человека выступают весьма значимыми объективными (!) обстоятельствами его жизнедеятельности.

В наше время стало модным говорить об успехе, а публицистическая популярность исследованного в науке противоречия мотивов избегания неудач и достижения успеха превзошла все ожидания даже психологов-теоретиков, не говоря уже о практиках. Но если успех (как он понимается конкретным человеком) достигнут любой ценой, можно ли полагать, что здесь не обошлось без профессиональной деформации? Стремление к наградам и званиям, жесткий социально-ролевой репертуар, манипулирование окружающими посредством выдержки социальной дистанции и другие феномены чаще всего приводят к определенному успеху. Однако этот успех связан с формальным аспектом деятельности, доминирование которого есть искажение сущности профессиональной работы, т. е. профессиональная деформация.

Изучение актуальных проблем педагогического профессионализма способствовало разработке теорий *преодоления профессиональных деформаций.* Были выделены основные стадии, типы и виды деформаций. Е. И. Рогов определяет общепедагогические, типологические, специфические и индивидуальные деформации учителя [9]. В основу такого выделения было положено несколько критериев: особенности объекта влияния со стороны профессии, сензитивность личности по отношению к тем или иным трудностям, глубина влияния деформации на личность специалиста и степень ее распространенности.

Общепедагогические деформации характеризуют сходные изменения личности у многих учителей и обусловлены спецификой деятельности. Типологические деформации вызваны слиянием личностных особенностей и структурных компонентов психологического строения деятельности. Специфические деформации детерминированы особенностями преподаваемого предмета. Индивидуальные деформации определяются теми изменениями, которые происходят с психологической структурой личности из-за профессиональной деятельности, но внешне с ней не связаны (например, при развитии акцентуации характера под влиянием однотипных профессиональных действий).

Деформации могут иметь место во всех направлениях профессионального становления. В сфере деятельности они проявляются в виде стабильных стереотипов понимания и поведения; в отношении объекта — в виде жесткой типизации на основе определения уровня обучаемости ученика («хорошист», «отличник», «троечник»...) и т. д. Сущностные характеристики некоторых личностных изменений учителей служат своеобразным исходным материалом для анализа возможностей профилактики этого

негативного явления и выявления качеств профессионально зрелого учителя, способного избежать такого распространенного явления, как педагогическая деформация.

Несмотря на многочисленные трудности, которые испытывает индивид на пути к достижению вершин мастерства, само их существование является позитивным фактором становления личности профессионала. Более того, трудности рассматриваются как необходимое условие в профессиональном достижении.

Но отрицательные воздействия трудностей на человека не должны превышать предела его эмоциональных возможностей, иначе он будет не способен мобилизовать свои волевые качества на преодоление препятствий. В сложной ситуации профессионал вынужден прилагать дополнительные усилия для того, чтобы управлять своим поведением. Поэтому развитие устойчивых психологических структур, обусловливающих систему саморегуляции человека, выступает необходимым психологическим условием становления профессионала и достижения им зрелости. В состав таких психологических структур входят мотивы, навыки, привычки, знание, опыт, целеустремленность, самообладание, смелость, инициативность, решительность и многие другие качества, относящиеся к волевым. Все волевые качества взаимосвязаны и дополняют друг друга. Их высокий уровень развития проявляется в двух феноменах: толерантности человека по отношению к отрицательным влияниям (как внешним, так и внутренним), сохранении эффективности деятельности в трудных ситуациях. Так, в исследовании Л. М. Митиной, занимающейся проблемами профессионального развития учителя, показано, что фрустрационная толерантность учителя находится в непосредственной связи с уровнем профессионального мастерства и профессионального развития [8].

Профессиональная и личностная зрелость человека проявляется не только в высоких результатах деятельности, но и при столкновении с трудными жизненными и профессиональными ситуациями. В современных психолого-педагогических исследованиях проблемы повышения эффективности деятельности педагога в трудных ситуациях разрабатываются в контексте изучения влияния экстремальных факторов или особых условий (А. К. Маркова, Н. А. Подымов, М. А. Котик, Э. А. Мюрк и др.).

В большинстве случаев под особыми условиями профессиональной деятельности понимаются такие условия, при которых деятельность сопряжена с эпизодическим, т. е. непостоянным действием экстремальных факторов. Любые факторы, способные вызывать рассогласование разных систем организма и психических процессов человека, определяются как экстремальные. Если экстремальная ситуация длится достаточно продолжительный период времени, то она уже рассматривается как сверхэкстремальная. В подобных условиях резко снижается продуктивность деятельности: происходит динамический сдвиг либо в сторону чрезмерной активации, либо в сторону торможения.

А. К. Маркова отмечает, что влияние особых ситуаций определяется не только их экстремальностью, но и отношением человека к ним. Для профессионала значимо то, какой личностный смысл имеют данные ситуации, какие сложились индивидуальные приемы адаптации, восприни-

мает ли субъект ситуацию как новый шанс выработки у себя позитивных качеств. Основные сложные ситуации профессионального развития учителя могут быть изучены с точки зрения общих проблем профессионального становления любого специалиста, работающего в сфере «человек — человек».

По исследованиям А. К. Марковой учителя проявляют четыре основных стиля поведения в трудных для них профессиональных ситуациях: волевой, рефлексивный, капитулятивный и конструктивный [6]. Для учителей, достигших профессиональной зрелости, характерны экономные стили: конструктивный и рефлексивный. При конструктивном стиле педагог овладевает ситуацией путем активной и рациональной организации обстоятельств и сохранения собственного статуса. Этот стиль является щадящим, так как сохраняет нормальный психологический баланс жизнедеятельности человека. Рефлексивный стиль также представляет собой управление ситуацией через переоценку ценностей, динамику уровня притязаний и пластичность жизненных стереотипов.

Что касается волевого и капитулятивного стилей, то они являются менее щадящими. Так, например, при волевом стиле осуществляется опора только на свои собственные возможности, мотивы долга, дисциплины, бескомпромиссного отношения к людям и обстоятельствам. Капитулятивный стиль проявляется в отказе от деятельности в сложной профессиональной ситуации. Такой стиль чаще всего присущ учителям, для которых профессиональная деятельность не имеет личностного смысла.

Подготовка педагогов к ситуациям, обусловленным экстремальными факторами, должна начинаться уже в системе вузовского образования. Тем более, что в процессе профессионального обучения одновременно с усвоением необходимых знаний и умений может произойти интериоризация деятельностных стереотипов, ведущих к формированию жесткого ролевого поведения, а позже — профессиональной деформации. Такие феномены, как акцентуации характера, склонность к психологическим защитам, экстернальный локус контроля и определенный уровень социальной фрустрированности, несомненно, могут сказаться на формировании профессиональной деформации уже в вузе. Развитие личности учителя, способной к самореализации, должно быть основано на актуализации профессиональной и личностной рефлексии как важнейшего качества регуляции ролевого поведения, позволяющего преодолевать негативные тенденции профессионального становления в сочетании с гуманистической ценностной ориентацией. Иными словами — профилактика деформационных изменений личности учителя должна осуществляться уже в процессе его профессиональной подготовки.

Большинство исследователей обращают внимание на три аспекта такой подготовки. Во-первых, необходимо обучать способам нестандартного продуктивного мышления, рефлексии, адекватной самооценке, приемам психотехники и саморегуляции, упражнениям в эмоционально-волевой сфере, способам организации социальной поддержки, приемам концентрации и распределения внимания, способам нормализации уровня работоспособности. Во-вторых, следует научить человека в экстремальной ситуации не исполнять операции, а переосмысливать ситуацию. В-третьих, целесо-

образно вырабатывать установки на умеренный и благополучный выход из экстремальной ситуации (А. К. Маркова, С. А. Подымов, С. П. Пронин и др.).

В целом общие трудности педагогической деятельности, с которыми сталкивается учитель в своем личностно-профессиональном развитии, могут определяться любыми сложными социальными и личностными ситуациями, наиболее значимые из которых на теоретическом уровне воплощения выражаются понятиями: стресс, фрустрация, конфликт и кризис.

Любопытно, что профессиональная деформация нередко определяет биографический кризис личности, преодоление которого связано с серьезным изменением всего образа жизни человека. Р. А. Ахмеров выделяет три основных кризиса, связанных с деятельностью: кризис нереализованности, кризис опустошенности, кризис бесперспективности [2].

Кризис нереализованности определяется тем, что человек не видит или недооценивает свои достижения, а в личном прошлом не усматривает событий, достаточно полезных с точки зрения настоящего и будущего. Кризис опустошенности возникает при ощущении усталости, нередко после чрезмерного напряжения, когда психофизиологическая цена успеха (не говоря уже о неуспехе) слишком высока. Кризис бесперспективности связан с тем, что субъект не видит возможностей профессионального роста в будущем, затрудняется в построении новых жизненных программ.

В каждом конкретном случае преодоление кризиса или трудностей зрелым учителем определяется эмоционально-волевым развитием человека как индивида, личности и субъекта деятельности. При профессиональной деформации страдает именно активно-волевая сфера личности. Собственно профессиональная деформация может рассматриваться прежде всего как деформация активно-волевой сферы во многих случаях. У специалиста развивается состояние безволия с отсутствием побуждений и резким падением психической активности.

В психологической литературе есть понятие выученной беспомощности, которое выражает многие признаки профессиональной деформации. Данное понятие характеризует сущность состояния, возникающего у человека после более-менее длительного неблагоприятного воздействия, избежать которого не удается. Это может быть серия нерешаемых задач или неустранимые помехи. Проявляется такое состояние тем или иным видом эмоционального расстройства (невротическая тревога, апатия, депрессия, психосоматическое расстройство). Может развиваться торможение активного поведения, ослабление мотивации, нарушение способности к обучению новым навыкам и т. д. «Невротизация учительского корпуса самая высокая, — писал по этому поводу М. Е. Литвак. — Массовые обследования показывают, что у учителей наблюдается до 400 невротических реакций в год. Это означает, что по два-три раза в день, а иногда и чаще учитель или разряжает свой гнев на ученике, или плачет где-нибудь в закутке, или думает о бессмысленности своего существования, или продолжает доказывать правоту своему начальнику, а все это отвлекает от работы» [5].

Постепенно у учителя формируется экстернальный локус контроля и субъект снимает с себя ответственность за все, что происходит с ним в социуме. Наиболее опасные последствия выученной беспомощности свя-

заны с ее генерализацией — распространением на различные виды социальных ситуаций. Тогда индивид перестает предпринимать попытки решить даже те задачи, которые поддаются решению.

В зарубежной психологии используют понятие «приобретенная беспомощность» для обозначения беспомощности и покорности, приобретаемой в случае, если человек не чувствует возможности контроля над повторяющимися неприятными событиями. Он становится пассивным, полагая, что все его усилия будут неэффективными.

Д. Майерс, американский социальный психолог, считает, что в повторяющихся негативных ситуациях люди постепенно приходят к так называемому саморазрушающему поведению и уже сами начинают создавать себе препятствия, которые, впрочем, имеют определенную функциональную значимость. Они защищают Я-концепцию личности посредством нахождения подходящего оправдания собственных неудач.

Анализируя результаты опытно-экспериментальных исследований этой проблемы, Майерс выделил пять основных способов и особенностей поведения человека, который боится неудачи и защищает свою самооценку в ситуации выученной (приобретенной) беспомощности:

1) такие люди будут сокращать свою подготовку к важным событиям своей жизни;

2) они не будут прилагать усилия, на которые способны, для выполнения задач, требующих энергичных действий;

3) они дадут преимущество своему оппоненту;

4) будут жаловаться на плохое самочувствие, депрессию, болезнь, недомогание и т. д.;

5) будут плохо выполнять задание в самом начале, чтобы не создавать призрачных надежд [7, с. 75—76].

В результате при неудаче всегда будет наготове причина, которая никак не затронет самооценку и Я-концепцию индивида. Возникает парадоксальная ситуация, когда человек уже собственными силами поддерживает те негативные изменения, которые происходят в его личности и деятельности. Без сомнения, все эти особенности поведения и самопроявления человека свидетельствуют о деформации активно-волевой сферы личности.

Преодоление трудностей педагогической деятельности обусловлено и типом переживания профессионала. По Ф. Е. Василюку, к наиболее продуктивным переживаниям относятся ценностное и творческое [3]. Ценностное переживание характеризуется мобилизацией активно-волевых ресурсов личности, ее возможностями изменить сложные обстоятельства на фоне адекватного реагирования. Творческое переживание способствует позитивному самоизменению в сложных обстоятельствах. К непродуктивным переживаниям Ф. Е. Василюк относил гедонистическое и реалистическое переживания. В первом случае (гедонистическое) субъект деятельности стремится скрыть от самого себя значимость трудных обстоятельств за счет действия психологических защит и других психологических механизмов. При реалистическом переживании он, принимая и понимая сложные обстоятельства, тем не менее, не находит в себе силы для их преодоления. Проблемы решаются, и их решение служит источником ак-

тивности, а в некоторых случаях даже саморазвития только на уровне ценностного и творческого переживания. Доминирование гедонистического и реалистического переживаний свидетельствует о незрелости специалиста.

Во многих исследованиях отмечается необходимость развития волевых качеств личности профессионала. Особая роль в их развитии принадлежит активизации и закреплению положительных мотивов деятельности и оптимальных способов преодоления трудностей. Каждый профессионал имеет свои собственные оптимальные способы преодоления трудностей, и эти способы соответствуют именно его индивидуальности, поэтому могут быть неприемлемы для кого-то другого. Актуализация волевых компонентов должна происходить в сложных и особых ситуациях, требующих и особого поведения человека. Однако при отсутствии подобных ситуаций некоторые волевые люди продолжают вести себя так, как если бы ситуация была сложной или опасной для них. Это приводит к чрезмерному контролю над собой и окружающими. Именно на такой основе развивается манипулятивное поведение, которое иногда приводит к ущемлению прав других людей. Так, волевой учитель-манипулятор может сознательно унижать ребенка, ставить его в зависимые ситуации, демонстрировать свою власть над ним и т. д. Поэтому формирование волевых компонентов личности профессионала требует не только тщательно продуманной программы подготовки, но и изучения индивидуальных особенностей человека.

В целом, отмечая актуальность проблемы профессиональной деформации учителя и ее недостаточную изученность в современных условиях, на основе анализа отечественных и зарубежных источников, а также собственного теоретического и опытно-экспериментального исследования мы приходим к выводу о следующих психолого-педагогических возможностях преодоления этого феномена:

1. Профилактика процессов профессиональной деформации должна начинаться уже во время обучения специалистов, которое нацелено не только на формирование профессиональной пригодности, но и построение психолого-педагогических основ формирования профессиональной зрелости. Этот процесс системный, состоящий из четырех функционально связанных между собой подсистем:

— профориентация;
— профотбор;
— профподготовка;
— профадаптация.

В конечном счете такая система выходит за пределы формирования профессиональной пригодности и выводит человека на уровень профессионального развития (саморазвития) и профессиональной самоактуализации. Речь идет именно о саморазвитии человека во всех трех ипостасях: как личности, как индивида, как субъекта деятельности.

2. Обучение профессиональной самоактуализации как осознаваемому, активному, адекватному самопроявлению личности в профессиональной педагогической деятельности на всех уровнях ее функциональной динамической структуры. Это весьма сложный, но вполне реальный процесс, кото-

рый позволит человеку реализовать свои возможности, оставаясь самим собой и принимая свои ошибки первого этапа деятельности толерантно и адекватно. Данный процесс описан в работах психологов и педагогов гуманистического направления (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Оллпорт и др.).

3. Использование уникальных ресурсов педагогической профессии для развития специалиста как личности, индивида и субъекта деятельности. Следует отметить, что педагогическая профессия относится к ресурсоспособным профессиям в силу своей специфики. Если большинство профессий можно рассматривать как деятельность в определенной области («человек — человек», «человек — живая природа», «человек — общность», «человек — техника и неживая природа», «человек — знаковая система», «человек — образы искусства» (по типологии профессий Е. А. Климова)), то профессия учителя затрагивает все эти области в том или ином аспекте. Школьный учитель или преподаватель вуза действует в сфере «человек — человек» и «человек — общность». При этом каждый преподаватель является знатоком в своей области, будь это «знаковая система» или «живая природа». Профессионализм необходим в работе с конкретным обучаемым, с социальной группой, с содержанием предмета. Здесь профессиональная работа находится на стыке различных сфер деятельности, и в этом — трудности, но и возможности самореализации и достижений специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Андриенко Е. В.** Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. — Москва; Новосибирск, 2002.
2. **Ахмеров Р. А.** Биографические кризисы личности: Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1994.
3. **Василюк Ф. Е.** Психология переживания. — М., 1984.
4. **Дьяченко М. И., Кандыбович Л. Л.** Психология: Словарь-справочник. — Минск, 1998.
5. **Литвак М. Е.** Если хочешь быть счастливым. — Ростов-н/Д, 1995.
6. **Маркова А. К.** Психология профессионализма. — М., 1996.
7. **Майерс Д.** Социальная психология. — СПб., 1997.
8. **Митина Л. М.** Психология профессионального развития учителя. — М., 1998.
9. **Рогов Е. И.** Личность учителя: теория и практика. — Ростов-н/Д, 1996.

УДК 370.187

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

И. Ф. Исаев, И. А. Шаршов

Акмеология сегодня развивается преимущественно как наука о профессионализме, концентрируя в себе различные точки зрения на это понятие и вырабатывая собственное комплексное понимание данной категории, тем самым она может выступить фундаментом исследования особенностей профессионально-творческого саморазвития субъектов образования в вузе как целостного непрерывного процесса.

Профессиональная составляющая процесса профессионально-творческого саморазвития имеет триединое значение: она характеризует цель процесса — стремление к творческой самореализации в профессии, в некоторой степени средства и способы реализации профессионально значимых качеств и способностей в процессе профессионально-творческого саморазвития, а также среду осуществления процесса — специфику творческого саморазвития в профессиональной (для преподавателей) и учебно-профессиональной (для студентов) деятельности в вузе [5; 12].

В нашем понимании, ***творческое саморазвитие личности (ТСЛ)*** — *это интегративный творческий процесс сознательного и целенаправленного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренне значимых и активно-творчески воспринятых внешних факторов.* ТСЛ является определенной структурно-процессуальной характеристикой личности, которую можно представить и как процесс повышения эффективности процессов «самости», и как уровень и особое качество личности (как способность к творческому саморазвитию).

При анализе особенностей этого процесса для преподавателей и студентов вуза мы подразумеваем его *профессиональную* направленность. Тогда ***профессионально-творческое саморазвитие личности (ПТСЛ) преподавателя/студента вуза*** — *это творческое саморазвитие его личности в образовательной среде вуза, обеспечивающее диалектическую творческую самореализацию в* ***профессиональной/учебно-профессиональной*** *деятельности.* ПТСЛ осуществляется посредством механизмов самопознания, самоорганизации, самообразования как стремление к профессионально-творческой самореализации, используя творчество и интеллект в качестве способов интенсификации этого процесса.

Субъект является сознательным и ответственным стратегом профессионально-творческого саморазвития, с необходимостью подразумевая не только ответственность за собственную активность, но и согласование с активностью других людей, то есть происходит интеграция своего профессионального пути с профессиональным опытом других, обогащение видением другого субъекта, осмысление возможностей развития своего «Я» во взаимодействии.

Тем самым ***профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе*** — *это единство процессов профессионально-творческого саморазвития преподавателя и студента, осуществляемых в конструктивном взаимодействии.*

Целостное видение проблемы становления и саморазвития профессионала с акмеологических позиций способствует уточнению сущности процесса профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса вуза. «Саморазвитие лежит в основе профессионального развития, как динамического и непрерывного процесса самопроектирования личности» [9, с. 6]. На первый взгляд, акмеологический подход актуален в нашем исследовании лишь для процесса ПТСЛ преподавателей вуза как зрелых личностей и, соответственно, мало применим к процессу ПТСЛ студентов, не достигших определенного возрастного ценза. Между тем «в равной степени акмеология образования исследует человека как на ступенях довузовской подготовки, выбора будущей профессии, так и в ходе обу-

чения в вузе от предмета к предмету, от курса к курсу...» [1, с. 19]. При этом акцент смещается с возрастных характеристик на уровень достижений личности; вершина зрелости — АКМЕ — рассматривается как многомерная характеристика состояния взрослого человека, охватывающая определенный период его прогрессивного развития, связанного с большими профессиональными, личностными и социальными достижениями.

Если же акцентировать внимание не на результате, а на процессе достижения АКМЕ, то в поле зрения акмеологии (в тесном сотрудничестве с педагогикой и психологией) попадает и процесс профессионально-творческого саморазвития студентов в вузе как *предпосылка* достижения АКМЕ в будущей самостоятельной профессиональной деятельности. А. А. Бодалев отмечает, что состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу: от всей предшествующей жизни человека зависит, каким подойдет он к ступени зрелости, что составит ядро его личности и какие способности, а также какой запас знаний, умений и навыков будут характеризовать его как субъекта деятельности, когда он станет взрослым. Вместе с тем, если в процессе профессионального становления человека оказались активно не задействованными сензитивные периоды, особо благоприятные для формирования у него соответствующих личностных, профессиональных и субъектно-деятельностных характеристик, то с наступлением зрелости вершина его достижений будет ниже, чем могла бы быть [3]. А именно в период профессионального обучения в вузе процесс ПТСЛ студентов наиболее интенсивен.

Отношение акмеологии к самому процессу саморазвития и его механизмам непосредственное: «В более узком понимании **предметом** акмеологии является поиск закономерностей саморазвития и самосовершенствования зрелой личности, самореализации в разных сферах самообразования, самокоррекции и самоорганизации» [2, с. 21]. С другой стороны, значимость акмеологии для нашего исследования заключается в ее «сугубо личностной ориентированности», проявляющейся в определении не только общих, но и единичных акмеологических условий и факторов (при построении акмеограмм, реализации акмеотехнологий). Эта особенность акмеологии хорошо соответствует взаимодействию синергетического и полилатерального подходов [11], позволяющему изучать как целостность процесса, так и его уникально-творческие проявления, что очень важно на индивидуальном уровне при построении бифуркационных субъективно-оптимальных траекторий профессионально-творческого саморазвития конкретной личности [12].

Актуальность проблемы профессионального становления личности порождает большое количество психолого-педагогических и акмеологических исследований в данной области. Общепринятой классификации аналитических исследований профессионализации нет, однако по тематике их можно разделить на следующие три основные группы [8]:

1. Исследование психолого-педагогических проблем допрофессиональной подготовки и профессиональной ориентации.

2. Исследование психолого-педагогических механизмов профессиональной подготовки, в том числе вопросов содержания профессионального обучения и воспитания.

3. Исследование психолого-педагогических проблем, возникающих на стадии самостоятельной профессиональной деятельности.

Первая группа, несмотря на то, что не является предметом нашего исследования, не случайно упомянута, поскольку многие противоречия и закономерности процесса ПТСЛ в вузе определяются особенностями допрофессиональной подготовки и профориентации: немаловажную роль играют профессиональные интересы, мотивы выбора профессии, особое значение имеют динамика профессионального самоопределения, профессиональная пригодность личности как соответствие требованиям профессии (П. П. Блонский, В. А. Бодров, В. И. Виноградов, Е. А. Климов, В. В. Козлов, Л. М. Митина, А. К. Осницкий, К. К. Платонов, А. А. Смирнов, И. С. Якиманская, A. Roe, D. E. Super, J. L. Holland и др.). Проведенный анализ литературы позволяет обобщить некоторые психологические механизмы профориентации на проблему профессионализации в целом.

Во-первых, ситуации профессионального выбора (точки бифуркации в терминологии синергетического подхода) возникают на любом этапе профессионального пути и не могут быть связаны только с периодом оптации в подростковом возрасте.

Во-вторых, ситуация профессионального выбора является мотиватором специфической активности личности, обуславливая формирование субъекта профессионального самоопределения, в дальнейшем — субъекта профессиональной деятельности. Т. В. Кудрявцев и В. Ю. Шегурова подчеркивают, что «профессиональное самоопределение прежде всего — это устойчивое положительное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности» [6, с. 53].

В-третьих, процессы профориентации и профессионального самоопределения можно анализировать как на уровне соответствия качеств, способностей и потребностей личности содержанию профессиональной деятельности, так и на уровне удовлетворенности человека профессией, что выводит нас на диалектическую цель процесса ПТСЛ — творческую самореализацию в профессии.

Таким образом, стратегия профессионального пути во многом определяется стадией выбора профессии и подготовки к ней. Осознанный и самостоятельный выбор способствует стратегии профессионального развития, в то время как случайный, неосознанный выбор в большинстве случаев определяет стратегию приспособления к профессиональным требованиям.

Вторая группа психолого-педагогических исследований профессионального становления применима непосредственно к изучению особенностей *профессионально-творческого саморазвития студентов вуза*. Традиционными направлениями исследований в области профобучения являются изучение механизмов формирования соответствующих навыков, профессионально важных качеств (ПВК), профессиональных знаний и умений, профессиональных мотивов, определение объективных и субъективных критериев обученности (С. Н. Архангельский, С. Я. Батышев, В. А. Бодров, В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков, G. Salvendy, W. D. Seymour и др.).

Перспективной в плане изучения интегративных механизмов профессионального обучения является концепция системогенеза профессио-

нальной деятельности В. Д. Шадрикова [10], в которой преодолеваются ограничения аналитического подхода и намечаются перспективы исследования процесса профессионального обучения с позиций формирования целостной профессиональной деятельности. Ведущим понятием концепции является **психологическая система деятельности**, которая описывается на операциональном (профессиональные знания и навыки) и мотивационном уровнях, а также на уровне профессионально важных качеств личности. Данная концепция может служить своеобразным связующим звеном между исследованиями профессионального становления в процессе профессионального обучения и непосредственно на стадии самостоятельной профессиональной деятельности, осуществляя преемственность между этапами профессионализации, которая, к сожалению, слабо учитывается в конкретных исследованиях.

Профессиональное становление личности в период самостоятельной профессиональной деятельности, безусловно, не прекращается, но приобретает иные формы и становится не целью, а средством социального регулирования эффективности профессиональной деятельности. В этом заключается главная особенность процесса ПТСЛ преподавателей в отличие от сопутствующего процесса ПТСЛ студентов. На этом этапе можно выделить следующие ключевые вопросы, являющиеся предметом целенаправленного научного исследования: проблемы профессиональной адаптации (А. А. Кирильцева, Т. В. Кудрявцев, Е. С. Кузьмин, В. К. Мартенс и др.), вопросы профессиональной аттестации и экспертизы (А. А. Крылов, Е. С. Кузьмин, А. К. Маркова, Л. И. Мельников, В. Д. Шадриков и др.), повышения профессиональной квалификации и переучивания, механизмы стимулирования и обогащения профессиональной деятельности (В. И. Ковалев, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. Л. Реан, В. Д. Шадриков, J. R. Harcman, F. Hezzberg, D. M. McGregor, G. R. Oldham, V. Vroom и др.), вопросы акмеологии в плане изучения специфики высших профессиональных достижений (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. С. Мерлин, А. С. Огнев, А. П. Ситников и др.).

Отсутствие единого концептуального аппарата для описания процесса профессионализации как на стадии профобучения, так и на стадии самостоятельной профессиональной деятельности существенно осложняет учет специфики профессиональной направленности процесса профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе. Необходимо синхронизировать понятия для обеих стадий, но, выделяя общее, не забывать о специфике процессов.

В наиболее общем виде применительно к целям нашего исследования профессиональную адаптацию мы рассматриваем как процесс приобщения, приспособления молодого специалиста к профессиональной деятельности, условиям труда, новому коллективу и достижение им в оптимально короткое время нормальной производительности труда (В. К. Мартенс). Примечательно, что термин «адаптация» в психолого-педагогической литературе нередко употребляется в значениях, близких к понятиям «приспособление», «саморазвитие», «самообучение» и т. п. Выделяют первичную и вторичную адаптацию (Т. В. Кудрявцев, А. Т. Ростунов). Первичная адаптация связана с началом профобучения по выбранной про-

фессии (то есть в нашем случае применима к процессу ПТСЛ студентов), а вторичная — с началом самостоятельной профессиональной деятельности (актуальна для молодых преподавателей вуза). И в том, и в другом случае профессиональная адаптация — не пассивный акт подчинения профессиональным требованиям, а активное включение в профессиональную деятельность. Некоторые исследователи (Т. В. Кудрявцев, К. К. Платонов, А. В. Сухарев и др.) рассматривают адаптацию как этап и даже критерий профессионального самоопределения личности. Это связывает процесс адаптации с динамикой самооценки специалистом себя как профессионала, то есть непосредственно затрагивает процесс ПТСЛ.

Однако помимо самооценки важное значение имеет внешняя (в том числе экспертная) оценка или профессиональная аттестация. В литературе аттестация чаще всего связывается с оценкой личности и деятельности специалиста, работающего некоторое время самостоятельно. Реально потребность в оценке возникает и на более ранних этапах профессионального развития, например, в период профобучения. Поэтому мы будем рассматривать профаттестацию наряду с самооценкой более широко — как необходимые средства контроля за процессом ПТСЛ на различных его этапах.

В исследованиях проблем повышения квалификации изучаются механизмы перестройки психолого-педагогической системы профессиональной деятельности, а в исследованиях переучивания — механизмы формирования новой системы деятельности. И с теми, и с другими механизмами субъекты ПТСЛ могут столкнуться в процессе построения и реализации индивидуальных бифуркационных траекторий профессионально-творческого саморазвития, в частности, их актуализация может произойти при резком изменении направления саморазвития, например, с традиционного интеллектуального направления на творческое [12]. Помимо этого творческая составляющая процесса ПТСЛ актуализирует вопросы обогащения труда, когда происходит изменение устоявшейся структуры профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности в соответствии с потребностями и возможностями человека.

Таким образом, с самой общей точки зрения на основе акмеологического подхода профессионализм рассматривается как «сложное интегративное социально-психологическое понятие, отражающее уровень и характер овладения человеком профессией... Профессионализм — это высшая степень совершенства в определенном виде деятельности, самый высокий уровень мастерства, свершение дела в превосходной степени» [4, с. 95]. В данной трактовке очевидна акмеологическая составляющая, но сделан явный крен в сторону деятельностного аспекта проблемы, по сути, отождествляющий профессионализм с профессиональным мастерством. Высокий профессионализм хотя и невозможен без развития у человека специальных способностей, знаний и умений, которые своим содержанием и формой соответствуют требованиям конкретной деятельности, но важнейшим условием достижения профессионализма обязательно является «мощное развитие» у человека общих способностей и превращение общечеловеческих ценностей в его собственные ценности [3].

Билатеральный подход как частный случай полилатерального подхода [11] позволяет выделить в определении сущности профессионализма две

взаимосвязанные подсистемы: *профессионализм деятельности* и *профессионализм личности. Профессионализм деятельности* — более традиционная характеристика — акцентирует внимание на высокой профессиональной квалификации и компетентности специалиста, разнообразии эффективных профессиональных навыков и умений, алгоритмов и способов решения профессиональных задач (в том числе и творческих), что в совокупности позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью. *Профессионализм личности* отражает высокий уровень профессионально важных и личностно-деловых качеств, креативности, характеризует мотивационную сферу и ценностные ориентации субъекта труда, направленность на прогрессивное развитие/саморазвитие.

Обе подсистемы являются качественными характеристиками субъекта труда и находятся в диалектическом единстве: опережающее развитие одной из подсистем профессионализма будет обязательно стимулировать развитие другой. Это взаимодействие имеет очень важное практическое значение для реализации технологии профессионально-творческого саморазвития. Например, интенсивное развитие профессиональных навыков и умений будет тормозиться, если от его уровня будут отставать соответствующие психологические качества личности, и обратно: развитие профессионально важных личностных качеств позволит освоить новые умения и повысить эффективность уже имеющихся; система ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждает личность к утверждению в профессиональной деятельности, и наоборот — уровень профессиональной компетентности отражается на самооценке личности, особенностях общения, навыках социального поведения и т. п.

Итак, в акмеологическом понимании профессионализм — это такое свойство *развивающейся личности*, в котором интегрированы личностные и деятельностные стороны явления. По результатам исследований лаборатории психологии профессионального развития под руководством Л. М. Митиной фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала является осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде. Необходимо добавить, что подобного профессионального самосознания недостаточно, нужен дальнейший запуск механизмов саморазвития — самоорганизации (в том числе саморегуляции) и самообразования, если данные механизмы еще не сформированы.

Еще одной базисной акмеологической категорией, дающей возможность глубже исследовать процесс ПТСЛ, является *личностно-профессиональное развитие.* Данное понятие изучалось в психологии труда и профессиологии, как правило, с двух позиций: 1) как профессионально-квалификационное развитие, в основном связанное с обучением и самообразованием; 2) как профессионально-должностное развитие, проявляющееся в кадровом движении, профессиональной карьере.

Акмеологическое понимание личностно-профессионального развития акцентирует внимание на достижении высших стандартов в профессиональном развитии. «Личностно-профессиональное развитие — это про-

цесс развития личности (в широком понимании), ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемый с помощью обучения и саморазвития в процессе профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий» [2, с. 66].

В дихотомии категорий «развитие — саморазвитие» данное определение явно ориентировано на внешнее развитие; процесс саморазвития является одной из составляющих — способом достижения высокого акмеологического уровня. Погрешности подобного соотношения понятий «развитие» и «саморазвитие» были нами охарактеризованы ранее [12], здесь же значимыми для нас являются сходные характеристики процессов личностно-профессионального развития и профессионально-творческого саморазвития на уровне общего, в плане прогрессивных изменений в структуре личности. На наш взгляд, подобными характеристиками могут служить следующие:

— повышение объективности самооценки, в том числе степени готовности к профессиональным действиям;

— актуализация мотивов профессиональных достижений (одно из стартовых условий саморазвития личности, по мнению Н. В. Кузьминой) подразумевает два уровня: развитие субъектности личности и адекватность мотивации достижения личностным возможностям;

— расширение круга интересов (особо значимые изменения — в случае подключения дуальных, «противоположных» сфер интересов), изменение системы потребностей;

— возрастание потребности в профессиональной самореализации;

— повышение психологической готовности к деятельности, в том числе в нестандартных ситуациях (что особенно актуально для преподавателей вуза);

— развитие ПВК, определяемых спецификой деятельности [7];

— повышение креативности личности;

— развитие акмеологических инвариантов профессионализма.

Данные характеристики важны для построения моделей ПТСЛ студентов и преподавателей, а также для реализации соответствующей технологии профессионально-творческого саморазвития. Особенно хочется акцентировать внимание на двух последних характеристиках.

Акцент на креативности личности не является случайным: процесс профессионально-творческого саморазвития с необходимостью подразумевает творческую составляющую, в то время как для личностно-профессионального развития с точки зрения акмеологии данное «слагаемое» является желательным, но не обозначается как обязательное. Чтобы ликвидировать данный пробел, Н. Ф. Вишнякова на основе взаимозависимости акмеологии, психологии творчества и педагогической психологии предлагает новое направление, которое условно обозначает как **креативная акмеология** [1]. Подобное взаимодействие наук позволяет исследовать в процессе анализа различные аспекты профессионально-творческого саморазвития, внедрить и верифицировать их в акмеологической науке, акцентируя ее творческий статус. В этом случае предметом научного познания будут являться особенности и тенденции процесса и результата *творческой* зрелости личности, объективные и субъективные факторы достиже-

ния творческих вершин и профессионального мастерства в процессе ее саморазвития: «Психологическая креативная реальность, изначально являясь системным образованием, реализуется в научной и прикладной области профессиональной акмеологии... Продуктивный результат реализуется и в обучающем процессе, и в структуре профессиональной деятельности, т. е. при самоактуализации личности в профессиональной жизни» [1, с. 29].

Результаты акмеологических исследований свидетельствуют о том, что развитие профессионализма у специалистов различных профессий осуществляется по сходным закономерностям. Поиск таких устойчивых закономерностей, свойств, качеств и характеристик должен осуществляться с опорой на *принцип инвариантности,* суть которого заключается в определении инвариантов — устойчивых, относительно неизменных параметров в прогрессивном саморазвитии личности и ее профессионализма, имеющих в известной мере независимый характер. Развитие профессионализма и соответственно запуск процесса профессионально-творческого саморазвития необходимо начинать в первую очередь с них. С практической точки зрения они помогут выявлению общих закономерностей и необходимых условий ПТСЛ, обеспечивающих стабильную эффективность и надежность выполняемой деятельности, практически независимо от ее содержания и специфики. Именно эта особенность делает акмеологические инварианты актуальными и для процесса ПТСЛ студентов: очень важно построить модель данного процесса и выявить условия его эффективной реализации для студентов *любого* факультета и *любой* специальности. Учет специфики будущей профессии должен реализовываться уже на технологическом уровне.

В различных профессиональных группах (по типологии Е. А. Климова) независимо от вида профессиональной деятельности были выявлены *общие* акмеологические инварианты: особенности психологической саморегуляции (в частности, высокая работоспособность, стрессоустойчивость, способность к мобилизации своих ресурсов и т. д.); стимулирования творческой активности (креативность проявляется не только в высоком творческом потенциале, но и в специальных умениях нестандартно, но эффективно решать профессиональные задачи); определенный уровень развитости базисных психологических умений и личностно-профессиональных качеств (развитая антиципация, проявляющаяся в умении точно прогнозировать ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, умение принимать решения, высокая и адекватная мотивация достижений и др.). Настоящим профессионалом становится лишь тот, у кого развиты практически все общие акмеологические инварианты, которые обладают наибольшим «весом» в совокупности факторов обеспечения высокой продуктивности. Следовательно, сам процесс профессионально-творческого саморазвития до уровня профессионализма должен осуществляться комплексно и многоаспектно.

В процессе профессионально-творческого саморазвития субъектов образования в вузе ярко выражена следующая устойчивая связь: с одной стороны, особенности личности оказывают существенное влияние на процесс и результаты профессиональной деятельности, с другой — само развитие

личности происходит под влиянием специфики профессиональной деятельности и особенностей образовательной среды. Поэтому нам необходимо выделить соответствующие *специфические* инварианты: социально-перцептивная компетентность, коммуникативные умения, эмпатия и др., которые являются основой развития профессионализма в конкретных типах профессиональной деятельности (в нашем случае: «человек — человек» и «человек — коллектив»). При этом, определяя иерархию и «вес» специфических качеств в контексте конкретной профессиональной деятельности, нужно обязательно устанавливать, какие из них являются незаменимыми у профессионала в данной сфере, а какие могут быть без ущерба для деятельности замещены, скомпенсированы другими качествами.

Основными методами подобного анализа на практике (с учетом специфики процесса ПТСЛ субъектов образовательного процесса в вузе) выступают экспертные оценки и факторный анализ качеств и умений, обеспечивающих высокопродуктивную деятельность по сравнению со средне- и низкопродуктивной. Формирование у субъектов процесса ПТСЛ акмеологических инвариантов профессионализма как резервных возможностей компенсаторного типа (прежде всего интеллектуально-творческих, деятельностных и эмоционально-волевых) в будущем позволит намного быстрее развивать систему специализированных умений, навыков, профессионально важных качеств и способностей.

Итак, акмеологический анализ профессионализации в контексте профессионально-творческого саморазвития личности характеризует профессиональную направленность процесса ПТСЛ, способствуя уточнению сущности процесса ПТСЛ, позволяя не только построить адекватные модели профессионально-творческого саморазвития студентов и преподавателей, но и выявить соответствующие закономерности, принципы и условия существования и эффективной реализации процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акмеология 99': научная сессия / Под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева. — СПб., 1999.

2. Акмеология / Под ред. А. А. Деркач, В. Г. Зазыкина. — СПб., 2003.

3. **Бодалев А. А.** Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. — М., 1998.

4. **Игнатов В. Г. и др.** Профессионализм административно-политических элит (философско-социологический и акмеологический подходы). — Ростов н/Д, 2002.

5. **Исаев И. Ф., Макарова Л. Н.** Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность. — Москва; Белгород, 2002.

6. **Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю.** Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 51—58.

7. **Маркова А. К.** Психология профессионализма. — М., 1996.

8. **Поваренков Ю. П.** Психологическое содержание профессионального становления человека. — М., 2002.

9. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л. М. Митиной. — М., 1998.

10. **Шадриков В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М., 1982.

11. **Шаршов И. А.** Полилатеральный подход к проблеме профессионально-творческого саморазвития // Художественно-эстетическая подготовка будущего учителя в системе непрерывного педагогического образования. — Липецк, 2004.

12. **Шаршов И. А.** Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология. — Москва; Тамбов, 2003.

УДК 370.1+370.153

РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

П. В. Лепин, С. П. Беловолова, В. А. Беловолов

В современных социокультурных условиях актуализируется осознание того, что и устойчивое развитие общества, и преодоление проблем, с которыми оно сталкивается, и возможность дать ответ на вызовы нового тысячелетия зависят от состояния образования и образованности населения. Сегодня становится все более очевидным, что только профессионалы, способные делать дело и отвечать за него, могут обеспечить выживание общества, его выход из кризиса, его возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами и народами.

Давно замечено, что педагогическое образование принимает оптимальный вид, если в его целостной структуре достигнуто динамическое равновесие двух основных процессов — функционирования и развития. Между тем у нас все еще сохраняется приоритет функционирования в ущерб развитию. Процесс развития педагогического образования до сих пор несопоставим по всем позициям с процессом функционирования и воспроизводства сложившейся системы, что приходит в противоречие с кардинальными изменениями социокультурной и экономической ситуации в стране.

Обновление высшего педагогического образования нельзя полноценно осуществить без анализа ведущих тенденций развития современной образовательной практики. К этим тенденциям относятся: *многоуровневость и многоступенчатость; гибкость, открытость и вариативность; поликультурный характер и этнорегиональная направленность образования; непрерывность образования.*

Не менее важно в связи с этим учитывать обострившиеся за последние годы противоречия:

— между утвердившимся в реальной практике новым типом профессиональной деятельности учителя с преобладанием личностной направленности педагогического мышления и сложившейся моделью профессионального образования учителя, ориентированной преимущественно на традиционную знаниевую парадигму педагогической деятельности;

— между односторонней ориентацией педагогического образования на повышение его «научности», насыщением его все новыми дисциплинами и все более очевидным пониманием того, что педагогическое образование не сводится к усвоению лишь одних научных основ деятельности, а предполагает развитие самого учителя, его профессионального мировоззрения и менталитета, мотивации; что деятельностная, ситуацион-

но-личностная природа современных образовательных технологий такова, что подготовку к ней нельзя обеспечить путем простого информационного насыщения будущего педагога;

— между необходимостью оперативно реагировать на непрерывно меняющиеся требования к развитию личностного и индивидуально-творческого потенциала субъектов образовательного процесса и дискретно-локальным характером изменений сложившейся системы подготовки учителя;

— между общим концептуальным уровнем современной педагогической науки с ярко выраженными тенденциями к междисциплинарному синтезу, интеграции научного знания и актуальным состоянием теории педагогического образования, находящейся в начальной стадии своего становления [18].

Названные противоречия, тенденции и зависимости вплотную подводят к пониманию исходных параметров конструирования содержания педагогического образования.

В любой науке рано или поздно, но неизбежно наступает такой период, когда совершается переход от феноменологических описаний к построению подлинно научных теорий. Именно такой период переживает сегодня та область педагогической реальности, которая обращена к высшему профессиональному образованию.

Процесс профессионального становления будущего учителя должен, по возможности, моделировать задачную структуру педагогической деятельности, вооружать его первоначальным опытом практических отношений. Основное назначение профессионально-педагогического образования — научить студентов решению педагогических задач.

Непременной составляющей профессионально-педагогической подготовки учителя выступает формирование у него методологической культуры.

Методологическая культура — *это целостная, интегральная характеристика личности, обладающей фундаментальным общенаучным, методологическим знанием, системой ценностных ориентаций на творческое саморазвитие в учебно-исследовательской творческой деятельности, научным стилем мышления.*

Методологическая культура обеспечивает следующие функции:

- познавательно-мировоззренческую;
- интегративную;
- эвристическую;
- креативную;
- прогностическую.

Мы разделяем точку зрения ученых, полагающих, что, обладая методологической культурой, студент всю свою интеллектуальную энергию направляет на открытие нового. Именно новизна приобретает для него значимость высшей научной ценности. Однако студенты не осознают, что сама по себе новизна не составляет подлинно культурного достижения в научном поиске. Она должна пройти проверку критерием личностной значимости и ценностности. Ценностно-смысловое самоопределение, творческая самореализация в культурном пространстве, развитие научного стиля мышления — все это может стать необходимыми условиями пре-

одоления узкой специализации, стереотипности мышления, деятельности, общения [4; 5; 16].

Выдающийся философ и педагог М. К. Мамардашвили пришел к выводу, что нужно мысленаучающее обучение, суть которого заключается в выводе студентами собственной мысли из понятийного пространства, когда она не скована абсолютом истины [11].

Прогресс любой науки определяется состоянием ее методологии и теории. Вот почему разработку теоретико-методологических основ науки не следует рассматривать как отдаление, уход от практических вопросов. Напротив, «вопросы большой теории», правильно поставленные и верно понятые, — это вместе с тем и практические вопросы большой значимости. По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы — это значит видеть их в соотношении с конкретными вопросами жизни [15, с. 3]. Такой подход позволяет оценить и соответствующим образом интерпретировать имеющийся конкретный материал, показать диалектику перехода от уровней феноменологического описания к построению подлинно научной теории.

Методология не дает готового ответа. Она вооружает способом получения нового, фундаментального знания. В свою очередь фундаментальные исследования раскрывают сущность явлений, а прикладные — пути внедрения результатов познания в практику. Модель современного научного, в том числе педагогического исследования совмещает в себе все эти функции.

Поскольку существо основных педагогических понятий и терминов можно наиболее содержательно охарактеризовать только с учетом их исходного философского значения, на передний край выдвигается задача формирования у педагогов-исследователей методологической культуры.

Причины отсутствия у значительной части педагогов, студентов интереса к методологии исследований многообразны. Не на последнем месте среди них стоит предубежденность против самого термина «методология», который ассоциируется в сознании многих педагогов с чем-то сугубо абстрактным, «заумным», сводящимся к множеству цитат, весьма слабо связанных с педагогикой вообще и с текущими нуждами педагогической теории и практики в частности.

В последние десятилетия методология педагогики накопила подлинно научный потенциал, разработала комплекс нормативного, инструментального знания, прямо направленного на помощь исследователю, на формирование у него специальных знаний и умений исследовательской работы. Такую методологию нужно основательно изучать, сделать ее учебным предметом. Содержанием такого предмета станет система широких методологических подходов, расширяющих научный кругозор исследователя, и конкретные ориентиры для научной работы. Полученные исследователем знания дадут ответы на такие, например, вопросы: как определить проблему исследования, его тему, выделить объект и предмет исследования, сформулировать гипотезу; чем отличается научное знание в области педагогики от стихийно-эмпирического, художественно-публицистического, психологического и т. д.; какие признаки позволяют отнести тот или иной труд в области педагогики к числу научных работ?

Важно иметь в виду, что подобные знания нужны не только «чистому» исследователю — научному работнику, но также и преподавателю педагогического вуза, готовящему будущих учителей, и студенту, и учителю школы.

Известны пробелы и недостатки в формировании творческой позиции студентов педагогического вуза, которым предстоит работать в школе: ориентация на когнитивно-информационную парадигму, на усвоение логически завершенного «готового» знания, преобладание у них потребительского отношения к науке, легко переходящего в педагогический нигилизм. Средства преодоления подобных пробелов — организация научно-исследовательской деятельности студентов, развитие у них самостоятельности, вовлечение в процесс поиска, формирование умения пользоваться аппаратом педагогической науки для осмысления и совершенствования практической деятельности. По глубокому убеждению исследователей, без опоры на этот фундамент учебная, познавательная деятельность не может превратиться в истинно интеллектуальное образование и стать плодотворной для ума [4; 11; 12; 18].

Уяснению конкретных ориентиров научной работы предшествует ознакомление исследователя с общеметодологическими вопросами педагогики, возникающими в связи с изучением педагогической действительности и ее преобразованием. Главный из таких вопросов — определение методологии педагогики, ее задач и функций.

Проанализируем сложившиеся подходы в определении методологии педагогики.

Работы М. А. Данилова были одними из первых по методологии педагогики. До этого считалось, что методологией вообще и методологией педагогики в частности является лишь марксистско-ленинская философия. М. А. Данилов предложил следующее определение методологии педагогики: «Методология педагогики есть система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую деятельность» [3].

Более близко к современным определениям методологии определение, данное В. И. Загвязинским: «Педагогическая методология — это учение об исходных (ключевых) положениях, структуре, функциях и методах научно-технического исследования... Методология педагогики — это учение о педагогическом знании и о процессе его добывания, т. е. педагогическом познании. Она включает:

1) учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике;

2) исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл;

3) учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле слова)» [4].

В. В. Краевский, принимая определение методологии педагогики, предложенное в свое время М. А. Даниловым, отмечает, что это определение верно, но неполно. На взгляд В. В. Краевского, недостатком имею-

щихся работ по методологии педагогики является то, что речь в них идет, как правило, лишь о методологическом знании. Но методология, как любая отрасль науки, имеет и другой, деятельностный, аспект [6]. Это не только и не столько система знаний, сколько сфера деятельности по их производству. Сколь глубокой бы ни была разработка «знаниевого» аспекта методологии педагогики, она не может дать ясных и однозначных ответов на ряд важных вопросов: что значит — заниматься методологией педагогики, кто должен ею заниматься; как можно методологически обеспечить педагогическое исследование; как осуществляется переход от науки к практике в структуре педагогического исследования? [6].

По мнению В.В. Краевского, после многолетних обсуждений, дискуссий и конкретных исследовательских разработок сформировалось такое понимание этой научной отрасли: методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы. Предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке [6; 7; 9].

В настоящее время особенно остро стоит далеко не новая проблема повышения качества педагогических исследований. Усилилась направленность методологии на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, методология приобретает, как принято говорить, нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы.

Как видно из приведенного выше определения методологии педагогики, *эта отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности. Имеются в виду два вида деятельности — методологические исследования и методологическое обеспечение* [9].

Методологические исследования связаны с педагогической практикой опосредованно. Их задачи: выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов.

Термин *«методологическое обеспечение»* обозначает знания особого рода — о том, как сформулировать тему исследования, поставить проблему, выдвинуть гипотезу, какой должна быть логика исследования и т. д. Обеспечить исследование методологически — значит использовать определенную совокупность знаний, куда входят общефилософские, из области общенаучной методологии, результаты методологических исследований в области педагогики для обоснования программы исследования, его логики и методов, а также для оценки качества научной работы. Эти знания систематизируются и интегрируются в процессе методологической рефлексии исследования. Таким образом, они служат содержанием рефлексии по отношению к любой научной работе.

В. В. Краевский, исходя из двух видов научно-исследовательской деятельности, выделяет две функции методологии — **дескриптивную**, т. е. описательную, предполагающую также и формирование теоретического описания объекта, и **прескриптивную**, или нормативную, создающую ориентиры для работы исследователя [7]. Наличие этих двух функций определяет и разделение оснований методологии педагогики на две группы — основания теоретические и нормативные. К **теоретическим** относятся следующие: определение методологии; общая характеристика методологии науки, ее уровней (общефилософского, общенаучного, конкретно-научного, уровня методов и техники исследования); методология как система знаний и система деятельности; источники методологического обеспечения исследовательской деятельности в области педагогики; объект и предмет методологического анализа в области педагогики.

Нормативные основания охватывают следующий круг вопросов: научное познание в педагогике среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности; определение принадлежности работы в области педагогики к науке: характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность понятий; типология педагогических исследований; характеристики исследования, по которым ученый может сверять и оценивать свою научную работу в области педагогики: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики; логика педагогического исследования; система педагогических научных дисциплин, связь между ними.

Этими основаниями очерчена объектная область методологических исследований. Их результаты будут служить источником пополнения содержания самой методологии педагогики и методологической рефлексии педагога-исследователя. В своей нормативной части они найдут применение в оценке эффективности и качества конкретных исследований в образовании. В целом полученные знания составят основу формирования методологической культуры педагога.

А. М. Новиков, рассматривая методологию как учение об организации деятельности (деятельность — целенаправленная активность человека), считает, что для сферы образования ведущими видами деятельности являются научная, практическая (педагогическая/образовательная), учебная и игровая [12].

Организовать деятельность означает упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления.

Логическая структура включает в себя следующие компоненты: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, ее результат.

Внешними по отношению к этой структуре являются следующие характеристики деятельности: особенности, принципы, условия, нормы.

Процесс осуществления деятельности А. М. Новиков рассматривает в рамках проекта, реализуемого в определенной временной последова-

тельности по фазам, стадиям и этапам (внешняя структура организации деятельности) [12].

Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами:

— фаза проектирования, результатом которой является построенная модель создаваемой системы и план ее реализации;

— технологическая фаза, результатом которой является реализация системы;

— рефлексивная фаза, результатом которой является оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта [12].

Причем ключевым моментом в этой последовательности являются формулирование проблемы, построение модели системы, оценка ее реализации.

По мнению А. М. Новикова, такое понимание и построение методологии позволяет с единых позиций и в единой логике рассматривать методологию научно-педагогического исследования, методологию практической педагогической/образовательной деятельности и в перспективе, возможно, методологию учебной и игровой деятельности.

Исследователи выделяют следующие компоненты методологической культуры педагога: методологическая рефлексия, способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования. Ведущим компонентом является методологическая рефлексия, дающая исследователю возможность критически осмысливать и совершенствовать свою научную работу, а преподавателю вуза — проблемно, на уровне современной науки вести подготовку будущих учителей. Чтобы повысить качество педагогических исследований, нужно действовать в двух направлениях: совершенствовать ту область науки, где производятся методологические знания, и сделать такие знания содержанием подготовки педагога-исследователя [4; 9; 17].

И. С. Ладенко определяет рефлексию «как критическое осознание своих собственных возможностей и возможностей других». При этом он выделяет следующие виды рефлексии:

— предметно-формирующая;

— классификационная;

— интегрирующая;

— организационно-психологическая;

— методологическая [10].

С. Я. Казанцев рассматривает рефлексию как особый вид исследовательской деятельности, позволяющий студенту проектировать и прогнозировать учебно-познавательную и учебно-исследовательскую деятельность, ведущую не только к развитию системы научного знания, но и методологического знания, к постижению культуры и творческому саморазвитию в ней [5].

В. В. Давыдов в качестве необходимых компонентов учебно-познавательной деятельности выделяет рефлексию интеллектуальную и личностную. Рефлексия трактуется как важнейший компонент творческой деятельности С. А. Мавриным, Ю. И. Зуевым, И. М. Ершовым и др.

С. В. Кривых указывает, что «... именно в рефлексии регистрируется не только содержание знаний, но и процесс (процедуры) нашей самоорганизации, т. е. приобретение знаний осуществляется через познание себя». При этом функция рефлексии не заканчивается решением исследовательских задач, а предлагает осмысление и преодоление затруднений [5].

Содержание методологической рефлексии исследователя определяется в виде следующих характеристик педагогического исследования, позволяющих оценить его качество: **проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, значение для науки, значение для практики** [15].

Существенной частью рефлексии по поводу любого вида деятельности является привычка задавать вопросы самому себе. Поэтому, чтобы сделать перечисленные характеристики действенным средством методологической рефлексии, целесообразно раскрыть их смысл не в виде дефиниций, а в форме вопросов, которые в неявном виде предполагаются каждой из них. Вот эти вопросы:

1. **Проблема** — что надо изучить из того, что ранее не было изучено?
2. **Тема** — как это назвать?
3. **Актуальность** — почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?
4. **Объект исследования** — что рассматривается?
5. **Предмет исследования** — как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции раскрывает данное исследование?
6. **Цель** — какой результат исследователь намерен получить, каким он видит этот результат?
7. **Задачи** — что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?
8. **Гипотеза и защищаемые положения** — что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?
9. **Новизна** — что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?
10. **Значение для науки** — в какие проблемы, концепции вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание?
11. **Значение для практики** — какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов [6].

Все характеристики взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому. В свою очередь выдвижение проблемы и формулировка темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает эмпирическую область, избранную для изучения, а предмет — аспект изучения.

Таким образом, перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно дополнять друг друга. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы.

С целью повышения общенаучной методологической подготовки преподавателей в Новосибирском государственном педагогическом университете 21 декабря 2001 г. решением ВАК открыт диссертационный совет Д 212.172.01 по специальностям 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.08 — теория и методика профессионального образования; 19.00.01 — общая психология, психология личности, история психологии. В состав совета входят 16 докторов наук.

Диссертационный совет в НГПУ создает все условия для выполнения качественных работ по специальностям 13.00.01; 13.00.08; 19.00.01.

В динамике исследовательского процесса, как известно, выделяется несколько этапов.

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

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

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

Наконец, четвертый, **прогностический,** этап призван содействовать разрешению противоречия между имеющимися представлениями об исследуемом объекте как целостном образовании и необходимостью предсказать, предвидеть его поведение в новых условиях.

Долгое время бытовала точка зрения, согласно которой наука имеет только одно назначение: находить ответы на выдвигаемые жизнью вопросы. Но оказалось, что в науке не менее важно ставить вопросы, что гораздо труднее увидеть проблему, чем найти ее решение.

При определении научной проблемы необходимо найти основное противоречие. Постановка научной проблемы — творческий акт, требующий особого видения, специальных знаний и соответствующей квалификации. Перевод «социального заказа» на язык научной проблематики предполагает выделение главных, кардинальных вопросов, по поводу которых наука еще молчит, поиск узловых противоречий, решение приоритетных задач, позволяющих рассматривать широкий круг теоретических и практических вопросов.

Важным является разведение категорий «объект» и «предмет» исследования. **Объект** отражает ту или иную сторону педагогической действительности.

Предмет — это уже результат исследовательского творчества диссертанта. Предмет — существенная связь явлений в системе объекта, связь, от изучения которой в значительной мере зависит изучение представлений об объекте как целостности.

В свое время Д. И. Менделеев подчеркивал, что здание науки требует не только материала, но и плана. И вот такую откровенную мысль, необходимую для систематизации и упорядочения фактов, дает гипотеза. Она выступает средством ориентации в проблеме. Одно из альтернативных решений проблемы избирается для более обстоятельной и углубленной разработки, которая обеспечивает превращение догадки, выдвинутой на пробу, в теоретически обоснованное знание.

Достоверность и надежность научных результатов подтверждается тем, что методы исследования адекватны его задачам и логике, учитывают природу изучаемого объекта.

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

С другой стороны, теория — это такая логическая организация знаний, когда все факты, относящиеся к данной целостности, можно объяснить, вывести из одного объединяющего начала или коренного принципа. Открытые наукой законы проявляются через факты. Общее иначе, как в отдельном и через отдельное, не существует. Факт есть форма существования и непосредственного проявления закона.

Собранные факты, пусть даже превращенные в факты научные, еще далеки от того, чтобы сыграть какую-либо эвристическую роль в творческом процессе. Открытие истины, закона, закономерности всегда опосредовано познанием всего класса явлений, к которым относится каждый установленный факт. Ученый никогда не выбирает факты случайно, а всегда лишь те, которые всеми своими гранями включены в систему связи с массой других явлений, имеют высокую степень проникновения в предельно большое число фактов реального мира и науки, т. е. факты, неоднократно повторяющиеся в многочисленных решениях и нерешенных проблемных ситуациях.

Представляется необходимым обратить внимание на различные варианты измерения уровневых характеристик изучаемых явлений. В большинстве случаев для этой цели используется оценивание — рейтинг. Поскольку полученные таким образом оценочные суждения кладутся в основу довольно серьезных обобщений, то крайне важно проанализировать, во-первых, насколько адекватно понимают опрашиваемые смысл

поставленных перед ними вопросов; во-вторых, как часто оцениваемые явления (качества) встречаются в их личном опыте; в-третьих, на базе каких эталонов (критериев) они формулируют свои оценочные суждения.

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

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

Как показал опыт, большим потенциалом обладает метод сравнительной диагностики. Суть его заключается в том, что проводится сравнительный анализ конечных результатов педагогического воздействия по совокупности показателей на разных фазах обучения и воспитания.

Положительные результаты дает сочетание качественно-количественного, корреляционного, факторного и дисперсного анализов.

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

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

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Александров Г. И.** Вопросы эффективности педагогических исследований // Проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализация достижений науки в процессе обучения и воспитания: V сессия семинара. — М., 1972.

2. **Гмурман В. Е.** Внедрение научно-педагогических рекомендаций — условие и средство укрепления единства теории и практики // Внедрение достижений педагогики в практику школ. — М., 1981.

3. **Данилов М. А.** Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Сов. педагогика. — 1962. — № 5. — С. 69—79.

4. **Загвязинский В. И, Атаханов Р.** Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2001.

5. **Казанцев С. Я., Казанцева Л. А.** Методологическая культура студентов в условиях фундаментализации обучения // Педагогическое образование и наука. — 2001. — № 3. — С. 9—14.

6. **Краевский В. В.** Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 3—10.

7. **Краевский В. В.** Методология педагогического исследования. — Самара, 1994.

8. **Краевский В. В.** Общие основы педагогики. — Москва; Волгоград: Перемена, 2002. — 163 с.

9. **Краевский В. В.** Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. — М., 1977.

10. **Ладенко И. С.** Рефлексия в науке и обучении. — Новосибирск: ИИФФСО, 1989. — 254 с.

11. **Мамардашвили М. К.** Необходимость себя. — М., 1996. — 256 с.

12. **Новиков А. М.** Методология образования. — М.: Эгвес, 2002. — 320 с.

13. **Огородников И. Т.** О повышении идейного и теоретического уровня учебной и научной работы по педагогическам наукам. — М., 1967.

14. **Полонский В. М.** Оценка качества научно-педагогических исследований. — М.: Педагогика, 1987. — 144 с.

15. **Рубинштейн С. Л.** Бытие и сознание. — М., 1951.

16. **Сластенин В. А.** Методологическая культура учителя // Сластенин. — М., 2000. — С. 385—398.

17. **Сластенин В. А., Подымова Л. С.** Педагогика: инновационная деятельность. — М., 1997. — 224 с.

18. Сластенин. — М.: Магистр-пресс, 2000. — 488 с.

УДК 371.12 + 370.153

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

О. П. Морозова

Кардинальные перемены, происходящие сегодня в сфере образования, предъявляют качественно новые требования к системе подготовки и совершенствования педагогических кадров. В центре внимания современной дидаскологии — развитие профессиональной деятельности учителя. Эта деятельность в свете новых реалий обретает характер диалога, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка, в котором доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Профессиональная деятельность — основная форма активности субъекта, одна из основных сфер самореализации учителя, предоставляющая ему возможность удовлетворять многообразную гамму потребностей, раскрывать свои способности, утверждать себя как личность, достигать определенного социального статуса. Не случайно она все более привлекает внимание исследователей.

Вместе с тем анализ педагогической практики обнаруживает серьезные недостатки в развитии профессиональной деятельности учителя в пространственно-временном континууме его профессионального становления, связанные с деформацией, а иногда и стагнацией отдельных компонентов и даже деятельности в целом, потерей ее ценностно-смысловых ориентиров, ориентацией на жестко формальные результаты деятельности, нежеланием отказаться от сложившихся, порой устаревших стереотипов и др. Можно констатировать устойчивую тенденцию отчуждения учи-

теля от своей педагогической деятельности, от ребенка, от профессии, от гуманистических ценностей.

Таким образом, имеют место противоречия между:

— все возрастающими требованиями к уровню развития профессиональной деятельности педагога в условиях новой социокультурной ситуации и отсутствием «изменения самого качества профессиональной деятельности»;

— типовой системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности;

— усиливающейся тенденцией к технологизации педагогической деятельности и игнорированием ее иррационально-спонтанных элементов;

— целостным характером педагогической деятельности и существующей фрагментарной, многопредметной подготовкой специалистов;

— усиливающимся отчуждением учителя от своей профессиональной деятельности и необходимостью «присвоения» педагогом ее гуманистической сущности.

Мы полагаем, что ликвидировать такого рода противоречия возможно путем реализации психолого-педагогических условий, в качестве которых выступают ценностно-смысловой, вариативно-динамический, проблемно-методологический, интегративно-целостный подходы к развитию профессиональной деятельности учителя, педагогизация образовательного процесса.

Научно-технократическая парадигма образования сформировалась в профессиональном сознании и поведении как производная фактов и явлений научно-технической революции и ее последствий. В основе данной парадигмы лежит представление об истине, доказанной конкретным, научно-обоснованным знанием, проверенным опытом.

«Знаниевая» парадигма породила и соответствующее ей представление о педагогической деятельности как совокупности функциональных, проектировочных, дидактических, организационных действий, набор которых не может обеспечить в полной мере создание условий для проявления и развития субъектов образовательного процесса. Более того, такого рода ситуация оборачивается чрезвычайно серьезными последствиями для педагога, связанными с формированием его отчужденности от педагогической деятельности и в конечном счете — от ребенка. Сама деятельность при этом обретает сугубо формальный характер, оказывается направленной на функциональные результаты, становится серьезным тормозом профессионально-личностного развития педагога. Потеря смысла (или его отсутствие) педагогической деятельности приводит к разрушению профессиональной позиции учителя, деформации его личности в целом. Предотвратить подобные тенденции, обеспечить успешное развитие профессиональной деятельности учителя возможно, на наш взгляд, при условии реализации ценностно-смыслового подхода к этой деятельности.

К данной проблеме в ее более широком контексте — аксиологических (ценностных) оснований профессионально-педагогической подготовки учителя — обращались Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, И. Б. Котова, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др. Формированию личностно-смысловой сферы педагога посвящено исследование Н. Г. Зо-

товой. Феномен самоорганизуемой педагогической деятельности рассмотрен С. В. Кульневичем.

Методологические основания предлагаемого нами ценностно-смыслового подхода к педагогической деятельности учителя представлены в фундаментальных исследованиях А. Г. Асмолова, А. Г. Брудного, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, М. К. Мамардашвили, В. А. Петровского, С. Л. Рубинштейна, Б. А. Сосновского и др.

В. П. Зинченко выделяет два слоя сознания: бытийное (сознание для бытия, включающее в себя биодинамические свойства движений, опыт действий и чувствительные образы) и рефлективное (сознание для сознания, включающее в себя значение и смысл), которое может быть реализовано через значение — содержание общественного сознания, усваиваемое человеком (это могут быть операционные, предметные, вербальные значения, житейские и научные значения-понятия), и смысл — субъективное понимание и отношение к ситуации, информации [7].

На бытийном слое сознания решаются сложные задачи, в том числе и проблемы профессионального самосознания: развитие профессионального самосознания и самоопределения, профвыбор и профориентация, профессиональное обучение, дальнейшее совершенствование и приобретение профессионального опыта. Качественно высокий уровень решения этих проблем достигается только после того, как они будут «пропущены» через рефлективный слой сознания, хотя начало и истоки и этого процесса, и самого рефлективного слоя содержатся в бытийном слое.

Опираясь на концептуальную идею Л. С. Выготского о том, что сознание имеет смысловое строение, можно сделать вывод, что и сознание педагогическое имеет смысловую основу. Эти смыслы порождаются самим бытием, существенным аспектом которого являются человеческая деятельность, общение. Эти смыслы определяются также диалогизмом, полифоничностью, спонтанностью развития, рефлексивностью, то есть собственно человеческими функциями сознания.

В основе ценностно-смыслового подхода к педагогической деятельности лежит идея понимания. Анализ источников герменевтического направления как учения о понимании, объединяющего феноменологический, синергетический, экзистенциональный и другие подходы, позволяет определить эффективность понимания как самоорганизуемого знания. При определенных условиях оно способствует самоорганизации личности и осуществляемой ею деятельности.

В связи с этим мы считаем необходимым включение в образовательной процесс системы педагогических ситуаций, специально направленных на смыслообразование, способствующих формированию личностных смыслов профессиональной деятельности учителя, ситуаций, которые бы востребовали аналитичность, эмоциональность и интуитивность, выход личности в «стороннюю позицию».

Понять — значит обрести такое знание, которое отражает суть вещей, соединяет нечто ранее неизвестное с уже известным, превращает ранее разрозненное в систему. «Но к этому сущность понимания не сводится, — утверждает А. А. Брудный, — система, в которую включается новое знание, функциональна, действенна. Это система, ориентированная на примене-

ние знания. Иначе говоря, понимание выступает как присвоение знания и обращение его в составную часть психологического механизма, регулирующего деятельность в соответствии с требованиями практики. Когнитивная функция понимания и заключается именно в том, чтобы обрести определенное знание о действительности и применить его; в результате понимания знание становится частью внутреннего мира личности и влияет на регуляцию ее деятельности. ...Понимание ставит деятельность в зависимость от социально возможных ее результатов» [4, с. 26]. В этом проявляется регуляторная функция понимания.

Н. Ф. Добрынин сформулировал принцип значимости знаний, который является выражением более широкой закономерности, заключающейся в зависимости активной личности от сознания общественной и личной значимости результата деятельности. Однако, как утверждают исследователи (Э. М. Кузьмина, Ю. В. Шаров и др.), «не все виды значимости того или иного образовательного материала осознаются и школьником, и студентом в равной степени, поэтому необходимо выявление механизма перевода общественной значимости знаний в личностную и осознания одних за счет опоры на уже осознанные. ...К информации, значимость которой студенту не ясна, у него вырабатываются различные формы психологической защиты, многообразные и порой неожиданные барьеры. Чтобы их снять, необходимо ввести образовательный материал в круг потребностей личности, ее жизненных установок и ценностей» [8, с. 218].

Таким образом, включение в структуру содержания образования аксиологических знаний, отражающих природу, сущность, содержание и характер педагогической деятельности, через введение их в круг значимых потребностей личности — еще один путь реализации ценностно-смыслового подхода к профессиональной деятельности учителя.

Не менее важным аспектом реализации ценностно-смыслового подхода к педагогической деятельности является включение в содержание образования личностного опыта обучаемого. Личностный опыт — это такой опыт человека, в котором не только приобретаются или реализуются знания, способы деятельности, но и актуализируются и развиваются личностные проявления, присущие человеку как родовому существу.

Компонентами личностного опыта являются не отдельные автономные элементы (ценности структуры деятельности, содержание сознания), а взаимодействие этих элементов, процессы, происходящие на их пересечении, когда каждый элемент выполняет определенную функцию в существовании другого и целого. Личностную окраску приобретают те знания, ценности, способы деятельности и т. д., которые не принимаются на веру, а усваиваются лишь на уровне их знаний и исследуются самим человеком на предмет выявления их личностно-значимого смысла, глубоко переживаются, по отношению к которым человек вырабатывает собственную ответственную позицию. Поэтому включение личностного опыта учащегося, студента и преподавателя в содержание образования наряду с опытом, «закодированным» в учебниках и учебных пособиях, — чрезвычайно важный момент. В этом случае обучение предстает как встреча, диалог этих культур.

Важным условием успешного развития профессиональной деятельности учителя выступает ценностно-смысловой подход.

Формирование мотивационной сферы личности способствует возникновению понимания и рефлексии, которые представляют собой важнейшие условия рождения нового смысла. Обретение цели — смысла деятельности, выработка ее «смыслового ядра» стимулируют поиск личностью своих стратегий, технологий, форм и приемов, позволяющих ей осуществлять целесмысловые ориентиры (в частности, она начинает выстраивать сферу предметного общения как свою, помогающую обнаружить выбранные ориентиры); из предметной сферы учитель выбирает тематические блоки, ситуации, факты, сюжеты, которые «работают» на избранные педагогические ценности.

Постепенно в этом процессе происходит углубление смыслов профессиональной деятельности, переосмысление профессионального труда, открытие его более высоких смыслов, что влечет за собой перестройку собственной готовности к более высокому уровню профессиональной деятельности.

Непременным условием успешного развития профессиональной деятельности учителя выступает вариативно-динамический подход. Суть его заключается, с одной стороны, в предоставлении педагогу на разных этапах его деятельности различных организационных, содержательных, операционных возможностей для удовлетворения профессиональных потребностей. В этом случае успешное развитие педагогической деятельности обеспечивается созданием условий обучения, удовлетворяющих профессиональные и личностные интересы педагогов, чтобы каждый из них мог выбрать наиболее подходящие ему пути и средства совершенствования, что, в свою очередь, формирует ответственность за выбор, за его результаты, чувство долга (Т. Г. Браже, Ж. Л. Витлин, М. М. Заборщикова, Э. К. Туркина и др.).

С другой стороны, в силу трудной предсказуемости развития профессиональной деятельности учителя в каждый определенный момент, на том или ином временном интервале, в рамках того или иного образовательного пространства, огромной роли случайного фактора в этом развитии существенно возрастает потребность в получении своевременной, оперативной информации о характере динамики развития профессиональной деятельности учителя (тенденциях, темпе и др.). Не вызывает сомнений тот факт, что такого рода информация может быть получена лишь на глубокой диагностической основе, путем анализа и самоанализа динамики развития профессиональной деятельности учителя, то есть в условиях педагогического мониторинга.

Одна из важнейших ценностей современного образования — возможность выбора, который дает ощущение свободы, помогает определить личностные смыслы деятельности, соответствующие этому средства, возможность самоопределения в сложных ситуациях. В основу вариативно-динамического подхода к развитию профессиональной деятельности учителя положен системно-ориентированный принцип, в логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития своей педагогический деятельности. Естественно, каждая ситуация выбора, кото-

рая возникает в профессиональном пространстве, порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития.

Важнейшим положением системно-ориентационного принципа выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Ю. Рюриков называет это чувством экологической правильности — признаком психологической цивилизации, которая идет на смену нынешней, и состоянием удовлетворенности, которое возникает как результат совпадения деятельности личности с векторами действия законов мироздания и законов ее собственной жизни. Если это совпадение не происходит, человек испытывает тревогу и боль, которые указывают ему, что он свернул со своего пути. Положительные ощущения подсказывают индивиду соответствующее ему направление развития и одновременно стимулируют потребность в самораскрытии. Люди с чувством экологической правильности хорошо ориентируются в пределах допустимого вмешательства в жизнь других людей, в экосистемы. Это чувство границы («мое право кончается там, где начинается право другого человека»), которую опасно переходить в процессе взаимодействия с собой, окружающим миром и другими людьми, иначе выбор поведения и деятельности может оказаться не только не равным человеку, но и ниже его, то есть не саморазвивающимся, а разрушительным и саморазрушающимся [10]. В этих условиях успешное развитие профессиональной деятельности учителя может быть достигнуто с учетом построения образования на личностной основе с тем, чтобы будущий педагог окунулся во внутренний мир профессии и получил возможность оценить его многообразие в целевом, функциональном и стилевом отношениях.

В рамках вариативно-динамического подхода содержание обучения характеризуется открытостью процесса познания, которое предполагает свободное обращение к мировоззренческим и смысловым моделям образования, диалог культур и др. Позитивный характер динамики развития профессиональной деятельности учителя в системе педагогического образования обеспечивается вариативным использованием в образовательном процессе современных педагогических технологий: контекстного обучения, модульного обучения, коллективной мыследеятельности и др.

Профессиональное педагогическое образование, выстроенное «в контексте жизни и деятельности» (С. Л. Рубинштейн), должно воспроизводить логику будущей педагогической деятельности, ее структуру, модели реальных педагогических отношений. Соответственно и обучение, реализующее целевые установки профессионального образования, должно быть контекстным, то есть таким обучением, в котором с помощью всей системы дидактических методов и средств моделируется предметное и социальное содержание предстоящей профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что в современных условиях именно **контекстное обучение** будет в максимальной степени динамизировать процесс развития профессиональной деятельности педагога, так как в нем «меняется точка отсчета: вместо ориентации на усвоение продуктов прошлого опыта реализуется установка на предстоящую профессиональную деятельность, де-

терминация будущим занимает место детерминации прошлым. Целью деятельности студентов становится не овладение отдельно системой информации и тем самым основами наук, а формирование способностей к выполнению профессиональной деятельности» [6, с. 33].

Главное достоинство использования модульного обучения в системе педагогического образования с учетом предмета нашего исследования состоит в том, что в нем реализуется вариативность сочетания и применения блоков с учетом уровня развития профессиональной деятельности учителя. Вариативность образовательного процесса будет определяться также и оптимальным сочетанием в использовании индивидуальных и коллективных форм обучения.

Вместе с тем мы не можем не согласиться с мнением исследователей, утверждающих, что главное направление инновационных процессов в образовании есть прежде всего не смена содержания и педагогических технологий, а формирование педагогического субъекта. Это не означает, что содержание и педагогические технологии не важны, однако они появятся только на фоне процессов субъективизации педагогической деятельности. Эти процессы связаны с особым актом — актом самоопределения, при котором человек «...выбирает один из возможных способов действия (один из возможных миров) и конструирует его тем самым как реальность для себя (как большую реальность)» [9, с. 137].

Важнейшим условием успешного развития профессионально-педагогической деятельности учителя выступает также проблемно-методологический подход в обучении. Такой подход к обучению учителей предполагает, что «центральным звеном этой системы должна быть не простая передача информации, а появление у учителя способности творчески вырабатывать решения, оптимальные для конкретных условий их практической деятельности... Для такого обучения характерно, что предметом анализа учителя выступает практическая ситуация, а сам учитель ставится в позицию исследователя, задача которого — отыскать средства анализа или преобразования данной ситуации, определить критерии и показатели ее оценки, конструктивные схемы и способы действия в условиях предложенной ситуации» [9, с. 29].

Данный подход основывается прежде всего на интерпретации высокой методологической культуры учителя как компонента духовного мира его личности, формирование которой сегодня является настоятельной необходимостью на всех этапах профессионального становления педагога. Проблемно-методологический подход не только по своему названию, но и по своей сути предполагает проблемный характер обучения, создание проблемных ситуаций за счет противоречий обыденного и научного знания.

Система проблемного обучения обеспечивает развитие активности обучаемого, превращение его в подлинный субъект, выступающий в роли исследователя своей деятельности. «По самой своей логике, по философской основе, по творческому характеру педагогический труд невозможен без элемента исследования, — писал В.А. Сухомлинский, — и, прежде всего, потому, что каждая человеческая индивидуальность, с которой мы имеем дело, это в определенной мере глубоко своеобразный, неповтори-

мый мир мыслей, чувств, интересов... Становится мастером педагогического труда скорее всего тот, кто почувствовал в себе исследователя. ... Мы имеем в виду исследование проблем, решенных педагогической наукой, но каждый раз открывающихся перед творчески работающим учителем по-новому, как только он становится посредником между теорией и практикой» [11, с. 70].

Данные теоретические положения, устоявшиеся в педагогической науке, дополняются применительно к нашему исследованию новыми целями, развивающимися в контексте синергетического мировидения. Прежде всего мы исходим из того, что «сегодня как никогда нужен целостный трансдисциплинарный взгляд на мир... иначе в обществе не возникает когерентного понимания глобальных проблем и способов их решения. Да и откуда ему взяться, ведь социальный опыт передается системой образовательных институтов, которые ориентированы на стереотипы линейного стабильного развития в прошлом, а сегодня необходимо ввести превентивное обучение принципам жизни в неустойчивом нелинейном мире, где временные масштабы иллюзорны и человек должен научиться жить в динамическом хаосе, постигая его законы, законы самоорганизации» [5, с. 42]. Это имеет прямое отношение и к учителю, от которого сегодня требуется новый, вариативный, нелинейный стиль мышления.

Проблемно-методологический подход основывается на:

— способности педагога к целостному, многоаспектному, системному освоению педагогической действительности;

— «стратегическом» мышлении, ориентированном не на автономность разрешения отдельных узкопредметных задач, а на формирование более универсальных, методологических парадигм и методологических навыков научного поиска;

— гибкости мышления, которая предполагает выход в стороннюю позицию; способность к расшатыванию и преодолению стереотипов, гибкость и многовариантность оценок происходящего; готовность к принятию необычной информации (или в необычной форме); умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причинах) и терминах будущего (последствия); ориентацию на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего; склонность мыслить в категориях вероятностного (прогностичность) и др.

Основное назначение проблемно-методологического подхода в обучении состоит не только в том, чтобы выработать у учителя опыт решения всевозможных педагогических ситуаций, но и помочь ему в каждой из них максимально раскрыть педагогические смыслы.

В качестве важнейшего, на наш взгляд, психолого-педагогического условия выступает интегративно-целостный подход к развитию профессиональной деятельности учителя, реализация которого позволяет педагогу целенаправленно востребовать и в интегративной связи использовать все теоретические и инструментальные средства каждой дисциплины для всестороннего изучения явления и решения проблемно-творческих задач в своей дальнейшей учебе, работе, определении жизненной стратегии.

Необходимость реализации данного условия детерминирована широким спектром причин, описанных выше. К этому перечню имеет смысл

добавить и еще одну причину, значимость которой в современных условиях неизмеримо возрастает. «Дело в том, — отмечает Н. Ю. Щербаков, — что чем больше разнообразие интегрируемых в органическом целом элементов и чем более разнообразные взаимодействия могут возникать между ними, тем более разнообразные программы поведения может осуществлять система в целом при необходимости, тем больше у такой системы шансов на выживание в условиях сложной, непредсказуемой среды» [14, с. 19].

Таким образом, для успешного осуществления профессиональной деятельности сегодня педагог должен обладать определенным «количеством внутреннего разнообразия» (В. Б. Швырков, И. И. Шмальгаузен). Нам представляется, что это разнообразие может быть обеспечено за счет интеграции знаний из различных областей, способов деятельности, объединения на интегративной основе действий учителя и его коллег, наличия развитой способности смены динамических ролей, позиций и др. Первостепенная роль в решении столь сложной задачи отводится установлению межпредметных связей, обеспечивающих целостность знаний, системное видение педагогической действительности. Прежде всего речь идет об установлении такого рода связей между курсами педагогики и психологии, в результате чего в значительной степени повышается оснащенность психологическими познаниями фундаментальных педагогических категорий, расширяются и углубляются представления будущего учителя о психологических основах воспитания и обучения, что требует включения этих представлений в контекст соответствующей педагогической проблематики.

Межпредметные связи должны обрести и другой характер, когда педагогическая проблема воспринимается в контексте специального учебного предмета. Одновременно и этот предмет будущей учительской специальности обнаруживает свой новый смысл в контексте педагогического видения. Совершенно очевидно, что такого рода «педагогическая инверсия» требует глубокой структурно-дидактической и психологической реконструкции процесса преподавания в педвузе и системе послевузовского образования.

В установлении межпредметных связей, интеграции знаний принципиально значимым оказывается выделение интегрирующего фактора. При этом под системообразующими факторами мы вслед за исследователями понимаем идеи, явления, понятия, предметы, способные объединить в целостное единство компоненты системы, стимулировать деятельностное проявление, сохранить определенную и необходимую степень свободы компонентов, обеспечить саморегуляцию новой системы, ее саморазвитие [5; 6; 9]. В качестве интегрирующих факторов выступают такие компоненты содержания образования, которые могут включаться в иное содержание, объединяться или сливаться с ним в системы более высокого порядка, не теряя в то же время своей специфики. Эти факторы выступают в роли единого основания разнокачественного содержания. При этом важно, чтобы достигалась общность, а степень и уровень образуемого им синтезированного содержания могут быть различными.

Действенный характер межпредметных связей обеспечивается глубоким пониманием их сущности, которую исследователи справедливо усматривают не только в том, чтобы изыскивать идентичные разделы про-

грамм разных дисциплин, а в том, чтобы установить, какое новое знание формируется в результате слияния знаний разных дисциплин.

Формирование у учителей стратегии профессиональной деятельности на интегративной основе является выражением интегративно-целостного подхода и направлено также на подготовку их к профессиональному сотрудничеству с коллегами, что в конечном счете предполагает готовность объединенными усилиями решать сложные воспитательно-образовательные задачи. Необходимость совершенствования коллективной педагогической деятельности подтверждена массовой практикой и обоснована в ряде фундаментальных исследований (М. И. Кондаков, Н. В. Кузьмина, Л. И. Новикова, Н. С. Дежникова, Н. В. Тамарина, Н. Д. Хмель, Р. Х. Шакуров, Т. И. Шамова и др.).

Коллективный характер обучения в системе педагогического образования выступает в роли важнейшей стимульной ситуации, побуждающей учителя к осознанию значимости коллективного мышления и согласования функционально-ролевых ожиданий. При этом, по мнению В. В. Афанасьева и П. И. Пидкасистого, необходимо обеспечить реализацию следующих функций: руководить коллективной деятельностью, интегрировать накопленные знания и адаптировать их к решаемой задаче, создавать общий язык, согласовывать разноголосицу понятий и точек зрения [1, с. 12].

Интегральный характер профессиональной деятельности учителя проявляется и в том, что он должен освоить профессиональные позиции дидакта — конструктора новых единиц содержания, методиста, психолога-диагноста, классного руководителя и др. Освоение этих позиций является условием вхождения педагога в современный коллективно распределенный труд.

Большинство исследователей в области дидаскологии сегодня единодушны в признании того, «что современная профессиональная подготовка сводится к натаскиванию проведения уроков по фиксированному набору методик. В педвузе господствует предметно-методическая парадигма: «Знай свой предмет и излагай ясно» — остается негласной целью учебной деятельности при подготовке учителя-специалиста. В итоге общество получает учителя-предметника, более или менее успешно работающего в рамках классно-урочной системы, но не умеющего оказывать влияние на процессы душевного и духовного становления детей. Большинство выпускников не воспринимают свое образование как действительно профессионально-педагогическое. Многие из них в первые годы работы не могут решать самостоятельно собственно профессиональные задачи, а впоследствии вообще уходят из сферы образования в другие области» [3, с. 67]. На наш взгляд, ситуация, когда система педагогического образования редуцирует к подготовке учителя-предметника, а важнейшие стратегические ориентиры, связанные с формированием готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса, воспитанию личности ребенка и др., предаются забвению, может быть преодолена с помощью осуществления еще одного важнейшего психолого-педагогического условия развития профессиональной деятельности учителя — педагогизации образовательного процесса. Сущность этой идеи наиболее обстоятельно была раскрыта Е. П. Белозерцевым, по мнению которого педагогизация учебно-воспитательной работы в педвузе — это прежде

всего ориентация специальных дисциплин на будущую квалификацию специалиста; вооружение студентов конкретного факультета методическими знаниями, умениями и навыками; подготовка будущего учителя таким образом, чтобы он мог средствами своего предмета проводить воспитательную работу со школьниками [2, с. 77—78].

Педагогизацию как условие успешного развития профессиональной деятельности учителя мы рассматриваем в более широком контексте. С нашей точки зрения, она включает в себя следующие моменты:

— восприятие учебных дисциплин, учебной информации через призму педагогической специальности;

— организацию обучения как педагогического, т. е. взаимообучаемого взаимодействия участников образовательного процесса;

— расширение путей реконструкции логики предметной деятельности в целях усиления педагогического результата;

— обеспечение системообразующей роли педагогической практики в развитии профессиональной деятельности учителя, «повернутость» всей системы образовательно-воспитательной работы в педагогическом учебном заведении к требованиям школы, к специфике учительской деятельности [12, с. 74].

Мы убеждены, что комплекс рассмотренных нами психолого-педагогических условий будет инициировать успешное развитие профессиональной деятельности педагога как «самоорганизующегося субъекта» (В. А. Сластенин), глубоко осознающего эту деятельность как одну из главных ценностей, как фактор самосозидания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Афанасьев В. В., Пидкасистый П. И.** Управленческая проблема как объект педагогических исследований // Педагогика. — 2001. — № 5. — С. 12—17.

2. **Белозерцев Е. П.** Подготовка учителя в условиях перестройки. — М.: Педагогика, 1989. — 205 с.

3. **Болотов В. А., Исаев Е. И., Слободчиков В. И.** и др. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 66—72.

4. **Брудный А. А.** Психологическая герменевтика: Учеб. пособие. — М.: Лабиринт, 1998. — 336 с.

5. **Буданов В. Г.** Эпоха бифуркаций и синергетика в образовании // Устойчивое развитие в изменяющемся мире. — М., 1996. — С. 42—43.

6. **Вербицкий А. А.** Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. — 1987. — № 5.— С. 31—39.

7. **Зинченко В. П.** Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Часть I: Живое знание. — Самара: Изд-во СГПУ, 1998. — 216 с.

8. **Кузьмина Э. М.** Этическая значимость педагогических знаний // Пути формирования нравственных основ личности школьника: Проблемы. Опыт. Методика Тезисы конференции. — Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. — С. 218—220.

9. **Кулюткин Ю. Н.** Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. — 1986. — № 2. — С. 21—30.

10. **Рыбакова Н. А.** Путеводитель профессионального саморазвития: Учеб.-метод. пособие для студентов. — Псков: Изд-во. Псков. гос. пед. ин-та, 1998. — 180 с.

11. **Сухомлинский В. А.** О воспитании: Выдержки из книг и статей. — М.: Политиздат, 1973. — 272 с.

12. **Харламов И. Ф., Горленко В. П.** Педагогическая практика: старые и новые подходы // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 72—78.

13. **Щедровицкий П. Г.** Очерки по философии образования (статьи и лекции). — М.: Изд. центр «Эксперимент», 1993. — 165 с.

14. **Щербаков Н. Ю.** О понятиях индивидуальности и индивидуализации // Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь: Сб. статей / Под ред. В. Н. Келасьева. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1998. — С. 17—31.

УДК 370.1

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛА В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. С. Подымова, Н. А. Подымов

Потребность в непрерывном совершенствовании системы подготовки квалифицированных кадров, вызванная недостаточной компетентностью персонала в различных сферах общественного производства, со всей остротой ставит вопросы целостного становления личности в профессии. Без этого невозможны качественное обучение и прогнозирование последующей успешности профессиональной деятельности.

Одна из главных трудностей в становлении личности профессионала обусловлена тем, что изменились требования, предъявляемые к профессионалам в различных сферах деятельности. Сложилось двойственное положение, характеризующееся тем, что требования стали более высокими на фоне снижения общего профессионализма в различных профессиональных сообществах. Последнее объясняется «размыванием» этих сообществ за счет вливания в них специалистов из других сфер деятельности, зачастую далеко не лучших.

Кроме того, одной из трудностей, возникающих при изучении личностного становления профессионала, является то, что большинство данных, приводимых в эмпирических исследованиях, отражают дух предыдущей эпохи и иные требования, предъявляемые к личности профессионала, что затрудняет сравнение результатов, полученных ранее и в настоящее время.

В последние два десятилетия в психолого-педагогических науках активизировалась работа по методологическому осмыслению оснований современной педагогики. Это выразилось в первую очередь в изучении педагогических инноваций. Сущность профессионала (в особенности педагога) во многом определяется тем, какой системы ценностей он придерживается, что побуждает его к педагогической деятельности. Неслучаен в этом контексте интерес к понятиям ценности и смысла. Эти понятия получили широкое признание именно у нас в стране — ведь в российской культуре поиск смысла всегда являлся главной ценностной ориентацией. Понятие смысла может претендовать на новый, более высокий методологический статус в педагогической инноватике.

Анализ теоретико-методологических оснований инновационной деятельности показывает, что одним из важнейших направлений ее изучения является гуманистическая аксиология, которая рассматривает челове-

ка как высшую ценность и самоцель общественного развития. Самосознание и самореализация педагога становятся возможными при наличии определенного уровня личностного смысла профессиональной деятельности. Учитель не просто реализует себя, смысл своей жизни, совершая выбор между репродуктивным способом педагогической деятельности и творчеством, он качественно преобразует себя, снимает свои психологические барьеры, переосмысливает свои профессиональные ожидания, ищет возможности для развития профессионально значимых качеств, вырабатывает свою педагогическую концепцию. Педагог преодолевает барьер рутинной работы: для того, чтобы обрести новые возможности самореализации в профессиональной деятельности, должен расширить свои профессиональные представления, отказаться от многих найденных ранее решений, по-новому посмотреть на свою педагогическую концепцию, найти путь своего дальнейшего самосовершенствования.

Аксиологический подход к инновационной деятельности определяет совокупность педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в процесс создания новшества. Специфика трактовки категории «ценность» заключается в том, что в ней встречаются понятие «смысл», выражающее укорененность индивидуального сознания в личностном бытии человека, и понятие «значение» — подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре. Таким образом, два процесса — осмысление (наделение ценностей смыслами) и осознание (формулирование смыслов в ценности) — образуют пространство субъектности человека или его ценностно-смысловую сферу. Проблема педагогических ценностей образования, инициирующих возникновение и развитие у личности потребностей, мотивов, нашла отражение в трудах А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, О. Г. Дробницкого, Д. А. Леонтьева. Согласно взглядам И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова, педагогические ценности как особенности профессиональной деятельности служат ориентиром профессиональной направленности, выполняя функцию норм, регламентирующих педагогическую деятельность.

В процессе педагогической деятельности учитель рассматривает различные концепции обучения и воспитания детей, производит их оценку как более или менее значимых для детей и себя. История школы и педагогической мысли — это процесс постоянной оценки, переосмысления, установления ценностей, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия. Умение в старом, давно известном увидеть новое, оценить его — определяет и систему ценностей учителя.

Разработка теоретических представлений о ценностях и смыслах инновационной деятельности ведется авторами с начала 1990 годов. Основной задачей было систематизировать подходы к сущности педагогических инноваций и их восприятие педагогическим сообществом. Для того, чтобы глубже понять смысл инновационной деятельности, понадобилось выйти за пределы деятельности школы, педагогического сообщества и обратиться к понятиям жизненного мира и отношений. Смысл принятия инноваций является по сути системным качеством, который приобретается в контексте жизненного мира субъекта. Выход в пространство отношений субъекта с миром позволяет обнаружить новый методологический статус

понятий смысла и ценности, который преодолевает противоречия аффекта и интеллекта, внутреннего и внешнего.

Изучение педагогической инноватики как отрасли педагогического знания и ценностей, как основы их принятия имеет научную и практическую значимость в силу того, что именно индивидуальное своеобразие и творческая инициатива каждого участника инновационного процесса, реализация в личностной и профессиональной сферах являются существенным ресурсом развития всей системы образования. Кроме того, в результате специфики социально-экономических условий, появления новых возможностей в реализации себя инновационная деятельность становится данностью педагогической действительности.

Для саморазвития и творческой самореализации в сложных современных социально-экономических условиях каждому члену педагогического сообщества необходима способность к осмыслению, переосмыслению и преобразованию профессионального опыта. Для этого ему нужно выйти за рамки стереотипов, социальных шаблонов и найти свое решение, т.е. стать в позицию субъекта. При изучении ценностей инновационной деятельности необходимо выделить активное, преобразующее отношение педагога к новшествам и к самому себе.

Механизмом самоосмысления традиционно считается рефлексия. Именно она позволяет человеку стать творцом собственного неповторимого жизненного и профессионального пути. Таким образом проявляется важная роль рефлексии для развития инновационной деятельности. Специфической особенностью изучения инновационной деятельности является выделение рефлексивно-инновационного аспекта, который представляет собой осмысление, переосмысление, преобразование субъектом содержания своего сознания, деятельности, общения, т. е. своего поведения как целостного отношения к педагогической действительности.

Приоритет в педагогической инноватике принадлежит ценностям творчества. Смысл инновационной деятельности заключается прежде всего в том, *что* учитель делает сверх своих предписанных обязанностей, *что* он привносит как личность в свою работу. Ценности творчества являются наиболее естественными и важными для каждого участника инновационного процесса. Из числа глубинных ценностей инновационной деятельности можно выделить отношение к новшествам, процессу и результату их внедрения, участникам инновационного процесса, к самому себе как новатору и творцу собственной жизнедеятельности. Данная категория ценностей еще недостаточно осмыслена в педагогической инноватике. Между тем творческая самореализация — это особая аксиологическая категория, которая осуществляется именно в процессе и результате инновационной деятельности, которая дает педагогу, учащемуся, родителям возможность развивать свои творческие способности, тем самым выделяя в своей жизни особые сферы свободы, ответственности и возможности созидания.

Инновационная среда образовательного учреждения представляет собой организованную совокупность условий и возможностей, обеспечивающих реализацию онтологических оснований жизни педагогов: совместную педагогическую деятельность и общение, определяющих систему профессиональных и нравственных связей и отношений между субъектами

инновационного процесса. Таким образом, ценности педагогической инноватики содержат в себе идею самосозидания творческой личности, возможности культивировать свой творческий потенциал в профессиональной деятельности.

Сложный и многогранный процесс внедрения педагогических инноваций нельзя рассматривать только как линейный, позитивно направленный переход от одной стадии к другой. Внешне непрерывный он имеет дискретный характер, предполагает существование определенных скачков в развитии. И в этом случае происходят специфические изменения не только в структуре деятельности, но и в личности (как позитивные, так и негативные). Изменения и деформации, происходящие при этом в личности учителя, исследованы недостаточно. Внешние проявления неблагоприятного протекания инновационных процессов выражаются, в частности, в утрате педагогами и детьми смысла педагогических инноваций, в негативных изменениях психических качеств человека, в конфликтных отношениях с коллегами, сверстниками и др. Можно предположить, что инновационный педагогический процесс — в какой-то степени кризисное явление, когда утрачиваются смыслы жизни и деятельности. Успешное разрешение кризиса является залогом дальнейшего развития личности, школы и педагогической науки и практики.

В статье мы излагаем вопросы сущности педагогических инноваций, механизмы их принятия и отторжения, методологические предпосылки осуществления инновационной деятельности. В ней мы постарались наполнить конкретным содержанием мысль В. Франкла (1979) о смысловом измерении человека, надстраивающемся над биологическим и психологическим измерением. Нам представлялось важным выделить и осмыслить продуктивную позицию в отношении к педагогической деятельности как открытой, творческой задаче, в которой учитель должен сам осознанно выбрать ее ценности и цели, самостоятельно найти ресурсы достижения вершин профессионального мастерства. Особое внимание мы уделили психологическим барьерам в инновационной деятельности педагога.

Таким образом, одной из задач нашего исследования стояла проблема понимания личности в условиях инновационной деятельности.

В отечественной психологии понятие смысла исследуется школой А. Н. Леонтьева (Е. Ю. Артемьева, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, В. К. Вилюнас, Д. А. Леонтьев, В. В. Столин, К. В. Субботский и другие). Данный феномен связывается с понятиями смысловой установки (А. Г. Асмолов), субъективного отношения (В. Ф. Моргун), самоотношения (С. Р. Пантелеев), конфликтного смысла «Я» (В. В. Столин), диспозиции социальных условий деятельности и субъективного отношения к ним (В. А. Ядов), личностной нормы (В. Е. Каган).

Определяя смысл через отношения, А. Н. Леонтьев вводит категорию «личностный смысл», которая отражает мотивы, порождаемые действительными жизненными отношениями к сознаваемым явлениям [9]. Конкретизируя вопрос о соотношении значения и смысла, А. Н. Леонтьев отмечал, что между ними существует так называемая дистанция. Она может быть значительной, средней и короткой, в зависимости от степени совпа-

дения личностного смысла воспринимающего субъекта и смысла, который заключен в контексте воспринимаемого. Личностный смысл, по А. Н. Леонтьеву, как составляющая сознания непосредственно отражает в себе собственные жизненные отношения субъекта, т. е. он субъективен; в то же время личностный смысл всегда предметен: это то, ради чего совершается та или иная деятельность.

Подход Д. А. Леонтьева к исследованию личностного смысла заключается в рассмотрении данного феномена как составляющей индивидуального сознания, выражающей пристрастность этого сознания, обусловленную связью последнего с потребностно-мотивационной сферой субъекта. У Д. А. Леонтьева [10] личностный смысл наряду со смысловой установкой входит в подкласс регуляторных смысловых структур, непосредственно влияющих на процессы деятельности и психического отражения, и описывается на основании одних лишь эмпирически наблюдаемых регуляторных эффектов, реализуется посредством двух различных психологических механизмов: эмоциональной индикации и трансформации образа.

В исследовании Д. А. Леонтьева рассматриваются механизмы порождения смысла: замыкание жизненных отношений, индукция смысла, идентификация, инсайт, столкновение смыслов, полагание смысла. Эти же механизмы являются основой для порождения смысложизненных ориентаций участников инновационного педагогического процесса.

В. В. Столин [11] рассматривает процессы порождения новых смыслов как переживание и разрешение конфликтных смыслов в деятельности самосознания, приводящих к перестройке системы личностных смыслов, творческому преобразованию прежних связей. Образование личностного смысла определяется операцией оценивания, идентификации воспринимаемого объекта или ситуации со следом эмоционального состояния (Е. Ю. Артемьева, 1980). Согласно В. В. Столину, личностный смысл, являясь единицей самосознания личности (наряду с когнитивными конструкциями и эмоциональными переживаниями), связан с активностью субъекта, происходящей в деятельности. Он оказывается включенным в непрерывное движение структур деятельности и самосознания субъекта, в движение системы отношений субъекта с миром, изменения которых могут отражаться в тех или иных изменениях, происходящих в смысловой сфере личности.

В динамике смысла как единице самосознания отражается и обнаруживается непрерывное изменение, развитие личности. Следовательно, личностный смысл порождается в процессе деятельности и отражает особенности этой деятельности на фоне постоянно изменяющихся условий и ситуаций, а также особенности личностного развития человека.

В процессе инновационной деятельности происходит развитие смысловых процессов — смыслообразования, смыслоосознания, смыслостроительства. Педагог в процессе совместной деятельности и общения с другими субъектами педагогического процесса, находя все новые и новые смыслы в своей профессии, обеспечивает непрерывную динамику смыслов, их развитие и обогащение. В этом случае взаимодействие субъектов педагогического процесса должно осуществляться по типу «личность — лич-

ность». Однако нас интересует не столько тип этого взаимодействия, сколько смысл этого контакта. Так, С. М. Джакупов [7] показал, что в совместной деятельности формируется общий фонд смысловых образований, который выступает посредством процессов целеобразования в качестве регулятора их совместной деятельности. Совместная деятельность становится возможной в результате формирования общего смыслового фонда у участников этой деятельности. Ученым экспериментально была подтверждена связь успешности совместной деятельности с наличием общих смыслов, что приводит к качественным изменениям процессов целесообразования. Таким образом, показателем истинно совместной, а также эффективной деятельности можно считать наличие общего смыслового фонда, который выполняет функцию регуляции деятельности.

А. К. Белоусова уделяет особое внимание характеру процесса смыслопередачи. Она утверждает, что передать смысл в буквальном значении этих слов нельзя. Через сложную систему эмоциональных средств общения человек постигает смыслы другого человека и формирует адекватные (но не тождественные) смыслы, и этот процесс по сути дела совпадает с процессом познания другого человека, его целей, мотивов, стоящих за этими смыслами [3].

Таким образом, личностный смысл педагогической деятельности нельзя рассматривать как чисто индивидуальное образование, поскольку профессиональная деятельность, порождающая его, тоже не является чисто индивидуальной. Личностный смысл при этом соотносится не с индивидуальной жизнедеятельностью, а с индивидуальным освоением социальных форм жизнедеятельности, выражаясь словами А. А. Леонтьева, «моим общественным сознанием» [8].

Применительно к проблеме нашего исследования освоение педагогических новшеств связано с совместной деятельностью субъектов, в процессе которой возникают групповые отношения, которые понимаются нами как особые отношения, в которые вступает педагог. При этом взаимодействие участников подразумевает не только отношения их как субъекта к субъекту, но и совместное отношение их к инновационной деятельности. Особенность этой деятельности заключается в том, что в своих звеньях она распределена между двумя и более субъектами (между педагогом и учащимися, педагогом и родителями и т. д.), у которых в данный момент нет индивидуальной деятельности.

Решая одну из основных задач — превращение «нейтрального значения» в субъективно-значимый смысл — педагог в процессе совместной деятельности формирует позитивное отношение к новшествам с позиции личностного смысла. Соответственно, важнейшим условием присвоения инноваций является превращение ценностей совместной деятельности в его собственные ценности, социальных смыслов — в смыслы педагогической деятельности.

Инновационная деятельность, получившая личностный смысл, приводит к принципиально новому способу осуществления профессиональной деятельности: творческой реализации в профессии. В этой связи следует выделить особенности смысловой динамики в профессиональной деятельности учителя. В литературе предлагается различать «большую» и

«малую» динамику смысловых образований. Под «большой динамикой» развития смысловых образований понимаются процессы рождения и изменения личностного смысла в ходе жизни человека, в ходе смены различных видов деятельности (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, 1979). Под «малой динамикой» понимаются процессы порождения и трансформации смысловых образований в ходе движения той или иной особенной деятельности. При этом подчеркивается значимость процесса осознания в динамике смысловых образований, который представляет собой направленную на окружающий мир рефлексивную работу сознания, заключающуюся в решении особой «задачи на смысл», на открытие смысла. Задача на смысл характеризуется А. Н. Леонтьевым как задача осознания тех мотивов, которые сообщают смысл тем или иным объектам, явлениям и действиям. В инновационной деятельности учителя она может ставиться по отношению к новшеству, инновационному процессу и собственному решению (ради чего я это сделал, какие потребности или ценности нашли реализацию в этом, к каким последствиям приведет введение новшеств).

И. В. Абакумова [1] выделяет четыре стадии проявления смысла познающего субъекта: «смысловой выбор» (смысловая дивергенция); «раскрытие смысла» (понимание); «реализация смысла» (событие); «переживание» (смысловой след). Раскрытие смысла в инновационной деятельности — это осознание тех мотивов, которые сообщают смысл профессиональным действиям учителя в контексте его актуальных потребностей. Необходимым механизмом раскрытия смысла является смысловая рефлексия, которая предполагает степень осознания, выделения себя личностью из потока инновационной деятельности; осознание того, как и с каким эффектом я осуществляю эту деятельность.

В. Э. Чудновский [12] отмечает, что у творческих педагогов наблюдается высокая личностная значимость учительской профессии в структуре смысловой сферы. Он также считает, что педагогическое творчество и личностный смысл профессии взаимосвязаны между собой, а также оказывают друг на друга взаимное влияние. Смысловая наполненность профессии, по его мнению, «как бы энергетический стимул» процесса педагогического творчества, а «высокий уровень педагогического творчества способствует повышению статуса педагогической профессии». В его исследовании также показано, что педагогическое творчество способствует возникновению «процессуального удовлетворения», когда учитель осознает, что используемые им приемы и действия дают непосредственный эффект «здесь и сейчас», вызывают эмоциональный отклик и большую заинтересованность учащихся. Вместе с тем педагогическое творчество во многом обуславливает удовлетворение конечными результатами своего труда. Такое соединение «процессуального» и «результативного» удовлетворения существенно повышает значимость профессиональной деятельности с позиции личностного смысла учителя, происходит усложнение в его иерархической структуре.

Личностный смысл профессиональной деятельности будет формироваться при условии согласования позитивного личностного смысла результата профессиональной деятельности и позитивного отношения субъекта к себе. Лишь в этом случае выступает подлинный смысл профессии, ее

значимость в жизни педагога. Исходя из этого, личностный смысл следует рассматривать как единицу в структуре профессионального самосознания педагога, то есть такую его часть, которая обладает свойствами целого, такое проявление (образ) внутреннего мира личности, которое порождается в процессе профессиональной деятельности и отражает особенности, условия этой деятельности и уровень личностного и профессионального развития учителя.

В исследовании Е. А. Березиной [4] было установлено, что уровень развития личностного смысла в профессиональной деятельности учителя не зависит от этапа профессионализации. Она выделяет три вида личностного смысла: гуманистический, социальный и когнитивный, отражающие влияние доминирующих потребностей на профессиональную деятельность учителя. У большинства педагогов, как утверждает ученый, со стажем до 5 лет доминирует социальный личностный смысл; от 5 до 10 лет — когнитивный; у педагогов со стажем от 10 и более лет — социальный личностный смысл. В процессе профессионализации происходит смещение социальных потребностей к познавательным и возвращение к социальным. Высокий уровень развития личностного смысла характеризуется равным соотношением гуманистических, социальных и когнитивных личностных смыслов, а также высоким уровнем развития эмоциональных и когнитивных критериев. Основными характеристиками педагогов, у которых выявлен этот уровень, являются стремление понять и адекватно выразить одновременно и свои переживания, и переживания своих учеников, стремление стать более эмпатийными, искренними в выражении собственных переживаний, потребность в признании, познании, любознательности, расширении профессионального кругозора.

Обобщая эти данные, можно сделать вывод о том, что сущность личностного смысла в инновационной деятельности учителя во многом определяется органическим сочетанием желательной цели и удовлетворения, получаемого педагогом от самого процесса ее реализации. Смысловая динамика, являясь базовой основой личностного и профессионального развития учителя, расширяет его профессиональные возможности, обеспечивает более высокий уровень овладения инновационной деятельностью.

Смыслообразование порождается самим инновационным процессом, его движением; осознание смыслов инновационной деятельности осуществляется благодаря направленной рефлексии субъектом своих отношений в данном процессе. И смыслообразование, и осознание мотивов являются основой развития смысловой структуры личности педагога. Однако, как отмечает Д. А. Леонтьев, они могут обеспечивать это развитие лишь до тех пор, пока противоречия, возникающие в объективной системе отношений субъекта с миром, не потребуют осуществления более или менее радикальной смысловой перестройки личности. Подобные перестройки реализуются процессами смыслостроительства. Эти процессы опосредованы работой сознания, его «особой внутренней деятельностью» по соизмерению, соподчинению и упорядочиванию отношений субъекта с миром, в том числе путем творческой перестройки прежних связей. В работе Ф. Е. Василюка дана развернутая характеристика психологических механизмов такой перестройки [6]. Он выделяет три класса таких ситуаций,

которые во многом определяют и перестройку смысловой сферы педагога в процессе инновационной деятельности.

Первый класс — критические ситуации жизни субъекта, характеризующиеся невозможностью реализации им внутренних необходимостей своей жизни [6]. Критические ситуации — стресс, фрустрация, конфликт и кризис — выражаются в нарушении смыслового соответствия сознания и бытия субъекта. Восстановить это соответствие невозможно ни путем деятельности, ни путем осознания. Смыслостроительство осуществляется в особого рода внутренней деятельности — деятельности переживания, которая представляет собой внутреннюю работу, направленную на устранение смыслового рассогласования сознания и бытия, восстановление их соответствия и обеспечивающую в конечном счете повышение осмысленности жизни.

Второй класс — ситуации контакта и взаимодействия с иным смысловым миром, с другой личностью. В этом случае «толчком к внутренней работе» личности по переосмыслению себя, своей позиции, своего жизненного и профессионального опыта является «встреча» с иной точкой зрения на одни и те же обстоятельства, события, факты и т. п., причем точкой зрения равноценной. Взаимодействие участников педагогического сообщества может приводить к смысловым перестройкам. Смыслостроительство в ситуации диалога может приводить к разрушению стереотипов и построению новых смыслов. Свойственная каждому человеку инерционная тенденция к поддержанию своей целостности выступает в роли психологического барьера. Открытость диалогу обусловлена значимостью коллег, всего окружения учителя для него, а сами изменения в его поведении могут служить критерием этой значимости.

Третий класс ситуаций смыслостроительства — ситуации воздействия искусства на личность. В данном случае мы вводим контекст взаимодействия (столкновения) педагога с любыми средствами художественного восприятия (литературный текст, произведения искусства, музыка и др.).

Профессиональная деятельность, приобретающая позитивный личностный смысл, формирует новые побуждения, ставящие перед педагогом новые цели, основания и последствия его активности, значимые для него. Негативный личностный смысл «препятствует субъекту в достижении его цели», а следовательно, и успешному осуществлению профессиональной деятельности.

Психологическая сущность инновационной педагогической деятельности заключается в создании, освоении и внедрении нового в педагогический процесс. Механизм возникновения инновационной деятельности и условия, в которых этот механизм может работать, требуют осмысления психологических трудностей, неизбежно возникающих тогда, когда нужно выйти за пределы «своей системы» координат, привычных способов решения профессиональной задачи, своего представления о способах выполнения деятельности, осуществить переход, хотя бы кратковременный, на другую платформу, другую точку зрения. Такие переходы очень непросты, им многое сопротивляется в человеке. Все новое и неизвестное вызывает у людей тревогу, страх. В силу возникновения отрицательных чувств, существования стереотипов индивидуального и массового созна-

ния инновации, затрагивающие образ жизни, интересы и привычки людей, могут вызывать у них болезненные явления. Это обусловлено блокированием жизненных потребностей в безопасности, защищенности, самоутверждении и др. Условия, затрудняющие инновационную деятельность, следующие:

— напряженная ситуация поиска и вычленения инновационной идеи, когда существует неопределенность проблемной ситуации, обусловленная дефицитом актуальной информации о тех или иных новшествах. Здесь имеют место напряженные психические состояния, а также возникают барьеры творческой деятельности;

— кризисная ситуация на этапе разработки авторской концепции, когда появляются трудности в вычленении инновационной идеи и превращении ее в целостную концепцию и программу деятельности. Она сопровождается напряженным творческим поиском, обостренным чувством тревоги, эмоциональной возбудимостью;

— ситуация риска, связанная с принятием решения о внедрении новшества, когда учитель осознает и пытается разрешить противоречия, возникшие между его интеллектуальными и личностными возможностями и уникальностью действий и требований инновационного процесса. Чувство ответственности за принимаемые решения порождает барьеры страха, фрустрации, а иногда и стресса;

— неопределенная ситуация, связанная с прогнозированием средств достижения целей, изменений, трудностей, результатов инновационной педагогической деятельности. Отсутствие уверенности в правильности прогноза по достижению целей и результатов инновационной деятельности вызывает тревогу за судьбу новшества, снижает творческий потенциал, способствует появлению антиинновационного барьера;

— неопределенная ситуация на этапе внедрения новшества в педагогический процесс, когда возникает необходимость в изменении содержания, способов и условий внедрения новшества, моделировании новых вариантов поведения и деятельности. В этом случае деструктивное влияние оказывают барьеры творчества, антиинновационный барьер, а также социальный барьер, являющийся средством непринятия новшества окружающими;

— критическая ситуация изменения и разрушения традиционной педагогической деятельности, системы взглядов, оценок, представлений в педагогическом сообществе. Учитель вступает в социальный конфликт, возникающий в результате столкновения различных точек зрения и подходов к инновациям, испытывает агрессивность среды, предпринимает попытку разрешения социального, творческого и антиинновационного барьера, стремится завоевать необходимый статус в педагогическом сообществе;

— напряженная ситуация критического анализа и оценки результатов нововведений, возникающая в результате недостаточной разработанности критериев оценки инноваций, трудности осмысления своего опыта, обобщения и сопоставления результатов экспериментальной работы. Учитель переживает тревогу, страх за оценку своей деятельности и судьбу новшества в целом.

Таким образом, решение задачи о смысле инновационной деятельности связано с осознанием смысловых связей совокупности явлений, объектов, действий с жизнедеятельностью учителя в целом. Расширение контекста осмысления придает определенность, стабильность самой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Абакумова И. В.** Личностный смысл как педагогический феномен и его использование в учебном процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ростов-н/Д, 1989.

2. **Асмолов А. Г.** Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.

3. **Белоусова А. К.** Общение в совместной мыслительной деятельности: теоретический анализ проблемы //Личность в деятельности и общении /Отв. ред. В. А. Лабудинская, А. К. Белоусова. — Ростов-н/Д: Гефест, 1997.

4. **Березина Е. А.** Динамика личностного смысла в профессиональной деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Курск, 2004. — 20 с.

5. **Братусь Б. С.** Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности // А. Н. Леонтьев и современная психология: Сборник статей, посвященный памяти А. Н. Леонтьева) / Под ред. А. В. Запорожца, В. П. Зинченко и др. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — С. 212—219.

6. **Василюк Ф. Е.** Психология переживания. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 200 с.

7. **Джакупов С. М.** Целесообразование в совместной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1985. — 22 с.

8. **Леонтьев А. А.** Основы психолингвистики. — М., 1977. — 280 с.

9. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.

10. **Леонтьев Д. А.** Психология смысла. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.

11. **Столин В. В.** Самосознание личности. — М., 1983.

12. **Чудновский В. Э.** Смысл жизни и судьба. — М., 1977.

Раздел III

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 370.1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. Е. Щуркова

Главным условием любой деятельности является присутствие в этом взаимодействии ***субъекта*** деятельности и ***объекта***, на который направлена активность субъекта. Связь «субъект — объект» является одним из проявлений общей амбивалентности мира. Если не оговаривать данное условие (в педагогической литературе оно четко выведено в книге Ежеленко Б. В. «Новая педагогика»), то педагог ставит себя в вынужденное положение, когда ему приходится организовывать не деятельность, а действие детей и когда из поля осознания действий выпадает истинный объект активности, таким объектом для детей невольно выступает фигура педагога: именно с ним ребенок взаимодействует — но не с окружающей действительностью.

Приведем пример педагогической повседневности. Педагог говорит детям: *«Сейчас я вам раздам..., а вы напишете..., мне сдадите..., тогда только я разрешу вам...»*. Содержание ситуации здесь не имеет значения, потому что протекает взаимодействие детей с педагогом, но не с ценностным объектом, как это кажется педагогу.

А ведь деятельность для того и организуется педагогом, чтобы благодаря целенаправленной активности ребенок вступал во взаимодействие с самыми различными объектами мира и взаимодействовал как носитель собственного сознания, собственной воли и определенного отношения. Тогда организованное педагогом групповое дело открывает ребенку свободу выбора, проявления автономного «Я», и это «Я» обогащается сознанием своей автономности.

Общая картинка приведенного выше примера преобразуется, если педагог предъявляет детям объект взаимодействия, и выглядит в схеме так: *«Мы с вами осмыслим..., предлагаю такой способ..., если хотите поделиться своими суждениями..., интересно проанализировать..., если не возражаете, вернемся к вопросу, чтобы понять проблему...»*.

Теоретическое видение в процессе деятельности субъекта и объекта деятельности становится условием развития ребенка. И наоборот: там, где педагог теоретически не подготовлен, он не может понять, отчего широкое разнообразие интересных дел, которые он с детьми совершает, никак не способствует ни физическому, ни духовному восхождению детей.

Профессиональная трудность в определении содержания деятельности состоит в отыскании и выделении ***центрального объекта*** организуе-

мой деятельности. Вчерашнее предположение, что труд сам по себе воспитывает отношение к труду, театр якобы формирует отношение к прекрасному, а чтение книг содействует будущей любви к чтению, сегодня не выдерживает критики. Посещение театра может иметь своим содержанием отношение к нарядам или общение с друзьями. Труд по изготовлению красивой поделки может быть лишен какого бы то ни было отношения к красоте и быть наполненным меркантильными отношениями.

Но как только выделен объект деятельности, очерчено и выражено к нему отношение, так немедленно деятельность наполняется определенным содержанием. Например, посадка деревьев обретает значимость как форма выражения заботы о жизни людей или как форма выражения любви к школе, или как форма отношения к своему «Я», оставляющему след на земле. Дежурство по школе, состоящее в наведении порядка и чистоты, наполняется содержанием, если педагог содействует выявлению центрального объекта деятельности: скажем, таким объектом становится высокая гигиена помещения во имя сохранения здоровья людей или в качестве такого объекта выдвигается красота, основным законом которой является закон «ничего лишнего».

Там, где педагог не видит объекта деятельности, содержания нет, оно аннулируется априори, до того момента, когда дети станут выполнять действия, предписываемые педагогом. Когда дети читают стихи и педагог выдвигает в качестве объекта деятельности технику произнесения звуков (*«четко, быстро, громко»*), отодвинув на периферию внимания поэтический объект как отражение явления жизни, то деятельность преобразуется в действие по произнесению звуков, а исполнение повелений педагога — в формирование послушания как качества личности. Тогда приходится констатировать бессодержательность деятельности детей, хотя внешне они активны и действия их продуктивны: громкая, чистая и четкая артикуляция произносимых звуков.

Понятно, что с психологической точки зрения мы здесь имеем дело с мотивацией — тем продуктом сознания субъекта, который выполняет роль движущей причины активности. Мотив и есть психологический механизм обеспечения содержательности деятельности детей, поэтому и с психологической точки зрения нельзя квалифицировать любую активность как элемент воспитания, не удостоверившись в характере мотивации.

Бессодержательная деятельность не может играть роли воспитательного фактора, а работа педагога с детьми теряет квалификацию профессиональной деятельности педагога. Выделение объекта деятельности детей приобретает, таким образом, роль решающего момента воспитательного процесса: именно этот момент обуславливает содержательное наполнение деятельности и качество содержания.

Объект деятельности всегда выше непосредственного предмета действий, потому что в нем, этом объекте, педагогу удается выявить и раскрыть для детей скрытую от поверхностного глаза ценность жизни.

- *Если при планировании трудового десанта объектом деятельности выдвигается «красота», мотивом работы детей становится «созидание красоты».*
- *Если, обучая детей искусству оформления письменных праздничных поздравлений, педагог предъявляет объектом деятельности «человеческую*

тонкую душу», тогда мотивация включает в себя «заботу о состоянии души другого».

- *Если приглашение послушать музыку основывается на предъявлении объекта «музыкальная разновидность человеческого языка», мотивом становится «научиться общению посредством музыки».*
- *Если, интерпретируя воспитательное мероприятие как разговор о жизни, педагог выдвигает объектом деятельности «жизнь», мотив проведения воспитательного мероприятия раскрывается в своей очевидности: «осмысление жизни».*
- *Если трудовые обязанности по ведению домашнего хозяйства объектом своим имеют «угасающие силы родителей», тогда мотивом такой работы непременно станет «забота о здоровье родителей».*
- *Но если, предположим, объектом праздничного «классного чая» явились лакомства, то непременным мотивом станет «съедание угощения в наибольшем количестве», как бы это ни удручало педагога.*

Чем выше значимость объекта, тем выше характер мотивации. Понятно, что более плодотворной будет профессиональная деятельность того педагога, который обладает аксиологическим мышлением, т. е. знанием ценностей жизни, умением воспринимать предметы действительности как носители ценностей и пониманием роли наивысших ценностей в судьбе каждого отдельного человека.

Объект предъявляется в своем обобщенном виде, абстрагированный максимально, так чтобы конкретная форма предмета символизировала собою какую-то одну из наивысших ценностей жизни. Тогда проживаемое отношение к объекту деятельности обретает ценностный характер, а значит, ценностный характер приобретает и само содержание деятельности.

Ценностно-ориентированная деятельность детей — это последствие профессионально-педагогической инструментовки о б ъ е к т а этой деятельности. Отразим схематично картину организуемой деятельности с позиции всего сказанного. Она базируется на психологической основе, но в ней появляется существенный элемент, не принимаемый нами ранее во внимание — именно он «делает погоду». Поставим акценты на начальном моменте деятельности и ее завершающем моменте, позволяющем констатировать плодотворность происшедшего:

Обретение личностного смысла в совместной деятельности протекает неуклонно, во-первых, потому, что совместная деятельность предполагает обогащение каждого участника новыми мотивами и новыми смыслами, а во-вторых, роль, предложенная каждому участнику, предполагает его напряженное духовное усилие по осмыслению происходящего. Первый этап, открывающий детям ценность объекта, и последний этап, когда рождается в личностной структуре каждого ребенка смысл объекта для него, а значит, свершается «присвоение» ценности личностью, требуют высокого профессионального мастерства и владение педагогическими технологиями.

Если профессиональное мышление педагога овладевает понятием «объект деятельности», то перед педагогом раскрывается широчайшее пространство для конструирования оригинальных, неожиданных по форме и глубоких по содержанию, простых и доступных детям форм групповой работы. Весь мир объектов, с которыми вступает во взаимодействие педагог в качестве отдельной автономной личности, обладает способностью стать объектом деятельности детей. Главное, чтобы педагог постоянно восполнял свои духовные ресурсы.

В психологической литературе педагог найдет материал о значении мотивов и смыслов в совместной деятельности людей и выделит профессионально один из путей влияния на мотивы и смыслы других людей, а именно — через трансляцию педагогом собственного мотива и собственного смысла [1]. Если же обратиться к педагогической методике «от объекта», то педагог сам обретает мотив и смысл, раскрывает для себя суть объекта, определяет его границы, роль в жизни человека — появляется содержание для трансляции детям образа объекта. Подчеркнем: транслируется образ объекта, созданный прежде всего сознанием педагога.

Безусловно, необходимо указать на профессиональные операции, используемые педагогом в момент предъявления детям объекта деятельности. Перечислим пять основных:

1. Выделить из всех сложных ситуаций повседневной жизни некий объект, взаимодействие с которым оказывает серьезное влияние на общий ход жизни («...постоянно и повсеместно испытываем трудности, мешающие счастью нашей жизни»).

Педагог говорит: *«Мы замечаем (знаем), как трудно приходится, когда мы с вами не владеем умением взаимодействия с..., и для некоторых из нас такое неумение сказывается...»*. Посредством такой технологической операции проецируется серия воспитательных мероприятий, например, «Маленькие конференции по большому вопросу» — изящная и красивая форма внеклассной совместной деятельности подростков и старшеклассников, способствующая развитию речи и логического мышления учащихся, а также обучающая их публичному выступлению.

2. Отметить проблематичность взаимодействия людей с определенным объектом и предложить найти для себя хотя бы частичное решение проблемы. («Все страдают, но не умеют решить проблему».)

Педагог говорит: *«Все знают, и многие жалуются на то, как трудно бывает..., но редко кто ставит задачей своей справиться с этими сложностями..., а у нас пока есть время предвосхитить трудности жизни...»*. Не исключен вариант, когда педагог вместе с детьми просматривает наглядный материал, фиксируя проблему взрослых в жизни или инициирует у детей воспоминания о памятных событиях своей жизни.

Таким образом, например, возникает школьный спектакль, составленный из фрагментов классического репертуара, под названием «Люди и проблемы». Эти сценические фрагменты готовят все классы, и обычно представление предусмотрено в течение учебной четверти.

3. Спроецировать будущую потребность в каком-либо объекте с точки зрения желаемой жизни — такой, какой мы хотели бы видеть жизнь.

Педагог предлагает: *«Представим себе, что мы..., и нам придется..., но мы не знаем и не умеем, тогда...»*.

Этические и психологические тренинги, как правило, выстраиваются на такого рода мотивации. Увлечение шитьем по бисеру или танцами, плаванием, а иногда и кулинарной деятельностью, пением, курсы вождения автомобиля, кружки шитья и вышивания, сочинительства, спортивной борьбы в основе своей имеют проекцию будущей жизни. Увлечение проходит, но умения, полученные в ходе общей деятельности, остаются.

4. Сопоставить обстоятельства текущей жизни с желаемым образом тех же обстоятельств. («Вот если бы было иначе, как бы было хорошо».)

Педагог говорит: *«Вокруг нас..., и мы незаметно привыкли к этим условиям..., но ведь если бы было..., наша жизнь изменилась бы к лучшему...»*. Под обстоятельствами следует понимать не только предметно-вещное обустройство жизни, но и традиционные формы поведения, организационные привычки, речевые традиции, укрепившиеся формы взаимоотношений.

Так, например, педагог инициирует желание провести в школе субботник, воскресник, конкурс проектов «Моя жизнь в моей школе». Описывая или демонстрируя в ролевой игре привычки неуважительного отношения друг к другу, педагог пользуется именно операцией сопоставления «что есть — чего хотим».

5. Указать детям на неизвестную им сферу жизни и объект, который человечество по неведомой детям причине причисляет к ценностным, и вызвать интерес или для начала — любопытство. («Почему-то человечество ценит это, а мы почему-то без этого обходимся. Хорошо бы выяснить, почему».)

Педагог говорит: *«Мир высоко оценивает..., многие люди без этого жизни не представляют..., но в нашей жизни такое мало ценится либо вовсе отсутствует... Почему это происходит с нами?»*

Многие групповые дела зарождались благодаря такому вопросу: дети поворачивались лицом к искусству, изучали символику цветов, приступали к регулярным гимнастическим упражнениям, начинали ценить улыбку как средство выражения отношения к человеку, открывали для себя новые книги, переоборудовали свои комнаты, создавали исследовательские группы. Таким образом, например, разворачивается в школе групповой проект «Путешествуя, познаем», но точно так же рождается и другая идея системы групповых дел «Человек, сотворивший чудо».

Сформировав у ребенка умение вступать во взаимодействие с миром, проживая вместе с ним ценностные отношения к миру, осмысливая в диалоге с ребенком личностный смысл происходящего, педагог все более утверждает профессиональную позицию «человек — человек», а ребенок все более свободно исполняет главную социальную роль человека. Он получает возможность пользоваться свободой личностного проявления. Там, где не предполагается индивидуальное осознание происходящего и совершаемого «здесь и сейчас», там не рождается умение конструировать осмысленное поведение — там нет свободы, взамен ей проглядывает индивидуализм.

Если воспитание не гуманистическое, то формируется «функционер» как послушный исполнитель или «крутой» как идеал человеческой особи, наиболее адаптированной к социальной ситуации общественного развала. Это отметил Ж.-Ф. Гийу: «Если человек перестает быть хозяином положения, то все становится возможным, и лучшее, и худшее» [2, с. 148]. Радует, что школьные профессионалы начали это понимать. Можно констатировать, что не единичным порядком дети вместе с педагогом (в роли человека!) решают организацию каких-то сторон своей жизни, выступая ее субъектами.

Взращивание субъекта в ребенке протекает под влиянием особо инструментуемых ситуаций деятельности любого порядка. Вот простой пример.

В случае неоднократного невыполнения учеником какой-либо работы педагог говорит, обращаясь к ученику: *«Даю еще один шанс...» Таким образом педагог инициирует волю субъекта, вводит его в саморегуляцию собственной жизни, оснащает опытом ответственности, сохраняя за школьником положительную оценку его личности.*

Первая характерная черта деятельности детей — осмысление собственной активности. В этой активности каждый из участников выступает как ее ***субъект***, производящий вполне осознанные действия. Цель и мотив как непременные элементы деятельности обеспечиваются осознанной активностью субъекта. В системе воспитания осознанность восходит на уровень ***личностного смысла***, выявления ребенком как субъектом деятельности личностной значимости того, что он «здесь и сейчас» производит. Очевидно, обретается личностный смысл и многими взрослыми в их активном взаимодействии с миром, однако такое обретение, к сожалению, не характеризирует поведение огромного количества взрослых в сегодняшнем обществе. Не случайно в обществе низкой культуры фиксируется распространенное речевое клише для равнодушного и эгоистичного человека: «Мне это надо?», предполагающее правомерность отказа от социальной активности или нравственной самоотверженности.

Недостаточно ответить на вопросы ребенка «что делать?» и «почему делать?» Свободная личность лишь тогда свободна, когда она ставит и отвечает на вопрос «зачем мне лично это надо делать», т. е. выводит ребенка в область привычной установки на последствия собственной жизни при выполнении тех или иных действий. Педагог же часто полагает, что социально значимые действия («положительные действия») не нуждаются в апелляции к личностному смыслу, что их исполнение само по себе есть оправдание их надобности. Поэтому часто приходится констатировать низкий уровень осмысления социальной значимости общественных норм, наивное отвергание элементарных культурных форм поведения, примитивное противостояние общепринятому и проверенному многовековой историей.

Следующая немаловажная характеристика педагогически организованной деятельности детей — ***созидательность***.

Известно, что «кто не созидает, должен разрушать... Психология малолетних преступников» [3, с. 106]. Здесь зависимость двоякая: разрушая мир, человек ничего не обретает, а тот, кто в ежедневном взаимодействии не обогащает свой внутренний мир, тот опустошает свою душу, теряя способность к созиданию, так как разрушение не позволяет ни расширить

знания, ни овладеть умениями, ни проживать высокую причастность миру. «Неважно, что именно ты делаешь, важно, чтобы все, к чему ты прикасаешься, меняло форму, становилось не таким, как раньше, чтобы в нем осталась частица тебя самого» [3, с. 179]. Так расширяется масштабность личности, увеличиваются связи с миром, человек становится интересным, и жизнь открывается для него своей интересной стороной. А то, что он выразил свое «Я», утвердил свое «Я», содействует достаточно высокой самооценке и чувству человеческого достоинства. Происходит восхождение не только к достижениям культуры, но и к самому себе как индивидуальности.

Способность человека к осознанию своего взаимодействия с окружающей реальностью создает уникальное, свойственное лишь человеку, проживание и оценивание своего «Я» в системе этих связей с миром. Осознанность устанавливаемых связей, называемых отношениями, сопровождает каждый акт деятельности. Деятельность становится «активной формой выражения отношения» (А. Н. Леонтьев) именно благодаря тому, что наполнение деятельности есть не что иное, как отношение субъекта.

Разумеется, знания и умения, формируемые планомерно педагогом у детей в ходе организуемой деятельности, тоже выступают содержанием этой деятельности (основным содержанием урока всегда является знание — то, ради чего организуется урок). Однако их роль в содержательном наполнении деятельности иная, чем у отношения. Чтобы «относиться», надо знать объект отношения. Чтобы проявить отношение (выявить, высказать, выразить, реализовать), надо уметь это сделать. Знания и умения выступают в роли социально-психологического основания и одновременно условия становления, формирования и реального проявления избирательных связей человека с окружающей действительностью — его отношений.

Знания и умения нужны человеку, чтобы выстраивать отношения с миром во имя собственной жизни и ради счастливой жизни — как он ее себе представляет. Счастливая жизнь соткана из отношений к жизни.

Содержательная цель всегда есть отношение. Оно, будучи избирательной связью субъекта и объекта, установленной в сознании субъекта, предполагает, что субъект знает объект и с объектом ему следует научиться взаимодействовать, чтобы дать простор выявлению, проживанию и утверждению своего избирательного свободного отношения.

Проанализировав практику воспитания, мы фиксируем широко распространенное и глубоко укоренившееся мнение о том, что содержанием воспитания является деятельность. Поэтому программа воспитания подменяется планом работы, а рекомендации по усилению воспитания — разработками каких-либо видов деятельности.

Но одна и та же деятельность имеет разное содержание, относительно независимое от процессуальной стороны самой деятельности.

Так, когда субъекты пьют из стакана напиток, то фактором личностного влияния будут в этот момент не действия этих субъектов — они одинаковы (Моцарт и Сальери совершают идентичные действия, поднимая бокал за «дружеский союз»). Личностное влияние несет в себе содержание сосудов: вода? алкоголь? яд? И тогда деятельность, имея разное содержание, принимает различные квалификации с точки зрения их факторного влияния на развитие личности.

Точно так же принципиально иной становится одна и та же игра: с одним педагогом дети проживают агрессию, а другой вовлекает детей в проживание нежных чувств по отношению к товарищам.

Работник воспитательного учреждения на уровне обыденного сознания полагает, что достаточно организовать разнообразную деятельность воспитанников, чтобы инициировать их личностное развитие. И когда видит, что многообразие деятельности никак не содействует восхождению детей на ступень культуры, что они и после бесед, театра, хорового пения, пикника, трудового десанта духовно не обогащаются и лучше не становятся, отметает и необходимость организовывать разнообразную деятельность, и само воспитание.

Строго необходимо выявлять и оценивать ***двоякий педагогический результат*** любой деятельности детей: предметный и отношенческий. Предметный результат — непосредственный продукт действия детей в процессе деятельности: съели пирог, спели песню, решили задачу, вымыли уши и почистили зубы, послушали музыку, нарисовали дом. Его качество чрезвычайно важно, ибо оно рождает удовлетворенность деятельностью, повышается самооценка ребенка, складывается основание для формирования истинного человеческого достоинства. Однако вовсе недостаточно предметного результата, потому что в ходе одного акта деятельности человек вступает в большое количество отношений с миром и проживает эти отношения. Для педагога столь же (если не сказать более) важен отношенческий результат как слагаемое формирующейся системы социальных отношений ребенка к миру, как сущностное образование личности. Поэтому организованная педагогом деятельность всегда проецирует два педагогических результата: предметный — в качестве базы для рождаемого отношения и отношенческий — в качестве процесса проживания реального отношения «здесь и сейчас».

Самым сложным в организации групповой деятельности является ее содержательная сторона: чем именно будет наполнена для участников эта деятельность, ***какие отношения*** в процессе группового дела станут проживать дети. Этот вопрос является решающим в успешности профессиональной деятельности педагога. Добавим: не формы, не средства, не избранный вид деятельности и даже не задачи и не методы — исход решает содержание деятельности, т. е. те ценностные отношения, которые проживаются детьми в ходе группового дела.

Два результата деятельности не разделены разностью своей субстанции, но крепко спаяны в нечто единое: качество предметного результата (например, проведенный бал, прибранный учебный кабинет, выращенные цветы) должно быть достаточно высоким, чтобы породить удовлетворение и радость от процесса деятельности и реализуемой идеи и чтобы прожить ценностное отношение к объекту деятельности.

Деятельность должна быть оснащена простой и ясной ***инструкцией***, указывающей на легкий оптимальный способ выполнения замысла. Сначала педагог научает детей обдумывать способ исполнения действий, затем — инициирует групповое продумывание способа работы так, чтобы наименьшие усилия давали наилучший результат. И ни в коем случае нельзя запугивать детей трудностью предстоящей деятельности — такая

установка лишь психологически закрепощает ребенка, деморализует его. На первых порах следует предварять инструкцию показом действия и на основании примера выстраивать четкие рекомендации по выполнению. А получив проецируемый результат, надо сопроводить организованное групповое восприятие указанием на основные причины хорошего качества полученного результата, чтобы еще раз закрепить в сознании детей опыт движения к такого рода предметной цели.

В ходе деятельности в сознании ребенка складывается некий образ жизни человека среди других людей. Этот образ складывается случайно, стихийно, может неадекватно отражать реальность, часто выстраивается на мелочах, деталях, которые поразили ребенка, иногда он обобщает единственный факт, возводя его в явление жизни. Поэтому ради такой общей картинки мира в сознании ребенка воспитание направлено на формирование обобщенного ***образа жизни*** как некоторого широкого и абстрагированного представления, как некоторой обобщенной картинки, рождающейся в сознании ребенка при суммировании множества впечатлений.

Приведем пример ситуации, многочисленные варианты которой не раз ставили педагога в тупик. Воспитанник вдруг заявляет, что человек — это мерзкое, грязное существо. Как правило, основанием для такого горького суждения является асоциальное поведение каких-то людей. Педагог, не возражая, задает ответный вопрос: «Значит ли это, что и мой отец, погибший в борьбе с бандитами, — мерзкое существо?.. А полагаешь ли ты, что вот этот ученик тоже есть грязное существо?.. Относите ли вы меня к стаду грязных и мерзких особей?..»

Педагога всегда заботит то обобщение, которое сделают дети, наблюдая за текущей жизнью. Его краткие реплики оказывают наиважнейшую коррекцию в скороспелом обобщении неопытного ребенка. В непосредственном взаимодействии с детьми педагог личным поведением служит невольной иллюстрацией человека-субъекта. Данная иллюстрация предоставляет опыт жизни, увлекает, пленяет, служит опорой для выбора поведения, зеркально отражается в действиях детей, подражающих педагогу. Педагог — первое представительное общественное лицо, поведение которого выступает для детей жизненным подтверждением реальности декларативных суждений о способности человека распоряжаться своей судьбой.

Чем выше субъектность педагога, тем выше воспитанность детей, потому что личность субъекта как социально-психологический феномен является фактором развития другой личности. Через личность другого — «образ человека» — воспитание создает «образ жизни» в личностной структуре ребенка.

Человек неотвратимо следует имеющемуся в его сознании образу жизни — той, которой жаждет человек, которая его влечет, которая грезится ему как желанная и счастливая. Сначала личность воображает желаемую жизнь, затем выстраивает этот желанный образ и именно с позиций его воспринимает жизнь вокруг. «Люди до сих пор всегда создавали себе представления о самих себе, о том, что они есть или чем они должны быть. Согласно своим представлениям о том, что является образцом человека и т. д., они строили свои отношения. Порождения их головы стали господствовать над ними. Они, творцы, склонились перед своими творениями» [4, с. 11].

Педагог, формирующий у школьника образ жизни и организующий его реализацию в жизни, способствует благоприятной ситуации развития ребенка, выстраиванию его жизненных перспектив, поскольку осознаваемые и осмысленно присвоенные ребенком ценности являются основой внутренней мотивации деятельности. На этой основе, выстраивая собственную целенаправленную деятельность, ребенок чаще проживает радость, а встречаясь с внешними препятствиями, ищет способ их преодоления, поскольку знает, к чему стремится. Обретая смысл жизни, он уверен, спокоен, счастлив. Растущий человек действительно становится личностью, способной строить собственную жизнь.

Разнообразие видов деятельности позволяет расширить палитру связей ребенка с окружающей действительностью, а следовательно, способствует наибольшей развитости человека, обретающего все большее количество новообразований культурного плана.

Принимая социально-историческую эстафету культуры, педагог в ходе организуемой деятельности передает ее новому поколению, а это значит, что организуемая им деятельность включает в свое содержание и в саму организацию ***социальные нормы*** общественного современного развития. Процесс деятельности есть процесс освоения, присвоения данных социальных норм, которые открывают ребенку свободный доступ к жизни на уровне современной культуры. Во имя индивидуального развития, становления уникальности и неповторимости личности, иначе говоря, во имя обретения своего лица — социальные жесткие нормы должны корреспондироваться с предоставляемой ребенку ***свободой выбора*** как права его на индивидуальные предпочтения форм, способов, объема, интерпретации личностного смысла. Свободный выбор всегда предполагает ориентацию на другого и коррекцию своих предпочтений в связи с такой ориентацией.

Подытожим сказанное в прямых методических указаниях:

1. Деятельность детей созидательна, поэтому педагог описывает предварительно продукт предстоящей деятельности, осмысливает значение его для жизни человека и для жизни каждого из участников групповой деятельности. Он говорит: «Если мы с вами это сделаем, то в результате будем иметь...» — и перечисляет проецируемый продукт: «будем знать и понимать», «будем любоваться красотой», «будем чуть сильнее», «переживем миг радости», «найдем ответ на жизненный вопрос»...

2. Группа должна играть роль субъекта деятельности и субъекта взаимодействия, поэтому предоставляется возможность осознавать свою роль в достижении результата. Педагог ставит вопрос, предлагает высказать мнение, ведет диалог, но никогда не дает готового решения.

3. Деятельность детей максимально разнообразна в целях разностороннего развития каждого ребенка, поэтому обозначаются разные роли участников, в одном акте сопрягаются два-три вида деятельности. Для этого педагог отбирает средства аудиального, визуального, кинестетического плана для восприятия объекта деятельности слухом, зрением, моторно-двигательным способом.

4. Предметный результат деятельности должен быть в наивысшей мере качественным относительно возраста и уровня развития детей, по-

этому предлагается инструкция, описывается объем работы, обозначается время работы, отбираются лучшие средства, определяются участки работы. Дети договариваются, что станут четко следовать предварительному договору.

5. Отношенческий результат деятельности обладает ценностным содержанием, поэтому за фактом жизни обнаруживается явление жизни и его ценностное содержание.

6. Элементы и средовый фон деятельности отвечают всем социальным, культурным нормам жизни, поэтому неукоснительны культурные, социальные, гигиенические, этические, эстетические, правовые нормы поведения и др.

7. Создаются условия свободного проявления «Я» и свободного выбора поведенческих решений каждого участника, поэтому заключается договор членов группы и педагога на основании свободного обсуждения.

8. Формируется обобщенное представление о жизни в виде общей картинки, составленной из ее существенных признаков, — образ жизни, поэтому все вопросы решаются с позиции достойной жизни достойного человека.

Искусству работы с группой следует постоянно учиться, совершенствуя свои умения в этом направлении: на педагогических советах, на методических объединениях, в педагогических мастерских и студиях, а также в индивидуальном целенаправленном совершенствовании педагогического мастерства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Леонтьев Д. А.** Психология смысла. — М., 2003.
2. **Гийу Ж.-Ф.** «Великие полотна». — М., 1995.
3. **Брэдбери Р.** 451° по Фаренгейту. — СПб., 2000.
4. **Маркс К.** Немецкая идеология // Собр. соч. — М., 1995. — Т. 3.

Раздел IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 301.085:15

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОЙ СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ НА РОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ

Н. П. Аникеева

В социализации личности в настоящее время особое внимание уделяется гендерному аспекту. В выборе определенных социальных ролей важное место принадлежит гендерным представлениям личности.

Гендерные роли можно рассматривать как внешние проявления моделей поведения и отношений, которые позволяют другим людям судить о принадлежности индивида к мужскому или женскому полу. Другими словами, это социальное проявление гендерной идентичности индивида.

Гендерные роли относятся к типу предписанных ролей. Статус будущего мужчины или будущей женщины приобретается ребенком при рождении, а затем в процессе гендерной социализации ребенок обучается исполнять ту или иную гендерную роль. Существующие в обществе гендерные стереотипы оказывают большое влияние на процесс социализации детей, во многом определяя его направленность. Под гендерными стереотипами понимаются стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское».

Гендерный стереотип, касающийся закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом, относится к одному из самых распространенных стереотипов, предписывающих стандартные модели ролевого поведения мужчин и женщин.

Одним из оснований формирования традиционных гендерных ролей выступает разделение труда по признаку пола. Основным критерием в этом разделении выступает биологическая способность женщин к деторождению. В современных обществах давно отпала та социальная необходимость разделения труда на основе детородной способности женщин, которая существовала в архаических обществах. Большинство женщин работают в производственной сфере, вне дома, а мужчины давно перестали быть «воинами и охотниками», защищающими и кормящими свою семью. И тем не менее стереотипы о традиционных гендерных ролях очень устойчивы: от женщин требуется концентрация на частной (домашней) сфере деятельности, а от мужчин — в сфере профессиональной, общественной.

Как указывает Д. Майерс, гендерные ролевые нормы — представление о том, как следует себя вести мужчинам и женщинам, а гендерные стереотипы — представления о том, как они действительно себя ведут. Стереотипы, по определению, характеризуются схематичностью, упрощенностью, стандартизованностью и прочностью [4].

Гендер указывает на социальный статус человека с точки зрения маскулинности и фемининности. Поэтому культурные и психологические ожидания и стереотипы, относящиеся к тому или иному типу поведения, называются гендерными, а не половыми ролями.

Ролевое гендерное поведение характеризуется определенным набором черт. Исследования показывают, что в ряде стран к признакам маскулинности относят агрессивность, стремление к риску, доминантность и т. д. Проявлением фемининности считается пассивность, эмпатичность, мягкость и пр. Дифференциальная социализация может привести к развитию у мужчин и женщин различающихся психологических черт. Игры, в которые играют мальчики и девочки, способны культивировать у первых настойчивость и дух соревнования, а у вторых — заботливое отношение к окружающим. Однако в реальной жизни социальные нормы не создают крайне мужественных мужчин и крайне женственных женщин [5].

Кроме того, как показывают исследования, более 50 % девочек в подростничестве были сорванцами. Сорванец в данном контексте — это девочка с мальчишескими ухватками, предпочитающая играть в мальчишечьи игры. В юношеский период поведение, не соответствующее гендеру, как правило, сглаживается.

В 70-х годах в психологии в центре внимания оказалось андрогинное поведение, т. е. проявление маскулинных и фемининных черт у человека любого пола.

Традиционно некоторые черты связывают с типично мужским или женским способом мышления и функционирования психики. Поэтому в обществе и существуют стереотипы маскулинности и фемининности. Чаще всего они формируются в процессе социализации.

Несмотря на то, что социальные стереотипы неизбежно упрощают, схематизируют, а то и просто искажают видение социальной действительности, стереотипизации выполняет объективно необходимую и полезную функцию, поскольку сами эти упрощения и схематизация объективно необходимы и полезны в общей психологической регуляции деятельности. Грубость, упрощенность, схематизм — оборотная сторона медали, неизбежные «издержки» таких абсолютно необходимых для психической регуляции человеческой деятельности процессов, как селекция, ограничение, стабилизация и т. п. поступающей из внешнего мира информации, поэтому целесообразность такого механизма ни у кого не вызывает сомнений. Действительно, достаточно представить себе на секунду, что эти в высшей степени полезные, но «консервативные» по сути механизмы вдруг перестали бы действовать, человек немедленно «утонул» бы в хаосе информации, поступающей как из внешнего мира, так и от его собственного организма [1, с. 183—185].

Традиционное воспитание девочек и мальчиков ориентируется именно на существующие стереотипы «женского» и «мужского» поведения. Воспитание в рамках этих представлений способствует развитию у девочек большей эмпатии и способности более глубоко понимать чувства других людей, а у мальчиков — способности скрывать и подавлять свои чувства. К благоприятным факторам развития эмоциональной сферы девочек можно отнести часто более тесную, чем у мальчиков, эмоциональную

связь с матерью, а также «женские» игрушки (куклы) и игры (в дочки-матери, в доктора).

Мальчиков, наоборот, стимулируют сдерживать, вытеснять чувства: «Не плачь! Ты должен быть мужчиной!» В поведении мальчиков в основном поощряется соревновательность, а не диалог или компромисс, в результате чего как основные стратегии усваиваются соперничество, манипуляция, авторитарность. Такие стили взаимодействия характеризуются недоверием к мнению другого, что не способствует развитию эмпатии у мальчиков.

В процессе социализации у девочек поощряют стремление к общению, развитию взаимоотношений и привязанности, а у мальчиков — способность предвидеть и контролировать окружение. В результате для женщин взаимодействие и взаимозависимость с окружением более значимы, чем для мужчин. Женский стиль можно охарактеризовать как партнерский стиль взаимодействия.

Стиль общения мужчин чаще связан с активностью, предметной направленностью, соревновательностью и конфликтностью. Для мужчин важнее содержание совместной деятельности, чем симпатия к партнерам. Мужское общение отличается эмоциональной сдержанностью. Кроме того, в обществе существуют различные для мужчин и женщин нормы и ожидания относительно проявления собственных чувств. Эмпатийная отзывчивость и эмоциональная экспрессия не соответствуют традиционной мужской роли. Поэтому мужчина не должен демонстрировать страх, тревогу, грусть или чрезмерно проявлять сочувствие, чтобы не прослыть «немужественным».

Реализация мужской роли связана с большими требованиями. В соответствии с традиционными стереотипами мужчины должны занимать активную социальную позицию, демонстрировать личное влияние и стремиться к достижениям. В итоге мужчины испытывают давление большого груза ответственности за свой социальный статус, что провоцирует при неудаче развитие тревожности, снижение самоуважения и удовлетворенности жизнью.

Традиционная женская роль позволяет женщине, не обладающей развитой социальной компетентностью, ограничиться самореализацией в кругу семьи и близких. Как показывают исследования, у женщин с низким уровнем личного влияния тем не менее наблюдаются высокие показатели самоуважения, удовлетворенности жизнью и отношениями с близкими. Также они редко проявляют агрессивность, фрустрированность и невротичность.

Коммуникативно-личностный потенциал в основном больше развит у женщин. Они часто лучше мужчин описывают свои чувства, определяют чувства других и выражают сопереживание. Большинство женщин демонстрирует коммуникативную совместимость и успешность в общении. Однако мужчины в основном лучше владеют своими чувствами и способны контролировать собственные эмоциональные состояния. Но сдерживаемые импульсы и подавленные эмоции истощают энергетический потенциал.

Воспитание мальчиков в соответствии с традиционной гендерной ролью влечет за собой негативные последствия, которые препятствуют

формированию социальной компетентности: ограниченную эмоциональную жизнь, сложность в установлении близких отношений с другими людьми, страх потерять контроль над собой, перенапряжение на работе, и как результат — высокий уровень агрессии, алкоголизации, наркомании, самоубийств и т. д.

Негативными последствиями воспитания девочек в соответствии с традиционной гендерной ролью являются: воспитание уступчивости, пассивности, зависимости, ориентации на поощрение, формирование «страха успеха», направленность на сохранение отношений даже в случае «провала дела», экзистенциальный кризис в период психологического отделения взрослеющих детей. Эти характеристики не могут определять зрелую личность [7].

Поскольку тенденция семейного воспитания определяется прежде всего традиционными гендерными стереотипами, следовало бы ожидать преобладание маскулинных мальчиков и юношей и фемининных девочек и девушек. Однако в действительности это не всегда так.

Чаще всего в литературе в качестве ведущего фактора, определяющего гендерную социализацию юношей и девушек, называют традиционные вышеперечисленные стереотипы женского и мужского поведения [7]. Однако сегодня на ролевое поведение начинает оказывать мощное влияние новая гендерная ситуация на планете, возникшая благодаря коренным сдвигам в экономике и социокультурном пространстве ряда стран. В гендерологии рассматриваются такие современные типы гендерной культуры общества (ГКО), как *доиндустриальная, переходного периода, индустриальная и постиндустриальная* [6].

1. Доиндустриальный, маскулинно-гетерический, тип гендерной культуры является хронологически первым, самым древним. Полоролевая дифференциация в доиндустриальном обществе обнаруживается в различных проявлениях маскулинности и гетеризма.

Гетеризм — особая форма феминизации, содержание которой представляет собой сплав духовно-производственного, семейно-бытового и досугово-сексуального функционирования женщины в доиндустриальном обществе. В условиях раннего классового общества посредством гетеризма женщина компенсировала материальную зависимость от мужчин. Его зависимость от женщины проявлялась в следующем. Во-первых, складывание частной собственности вызвало потребность ее закрепления за детьми мужчины (главы семьи, хозяина), а не «детьми вообще», которых могла родить женщина (определим это как зависимость от воспроизводства наследников имущества семьи, или репродуктивную зависимость). Во-вторых, женщина всегда ценилась в обществе внешней привлекательностью, обаянием, как объект, без которого мужчина не мог полноценно удовлетворять сексуальный инстинкт (сексуальная зависимость). В-третьих, женщины выполняли значительную часть бытовых обязанностей, что определяло несвободу мужчины в этой сфере (бытовая зависимость). И, в-четвертых, будучи исключенной из материально-производственного сектора функциональной деятельности и не обладая необходимыми физическими качествами, женщина для реализации собственных интересов (половых, групповых, индивидных) была вынуждена развивать как интеллектуальные,

так эмоционально-волевые и нравственные качества, в результате чего постепенно формировались такие специфические образования, которые впоследствии стали обозначаться терминами «женская логика», «женский ум», «женская психология» и т. п., а мужчина в некоторых аспектах становился зависим от женщины еще и интеллектуально.

Доиндустриальный тип ГКО сегодня представляют государства и регионы, в которых экономика слаборазвита, а уровни воспроизводства населения, напротив, очень высоки.

В государствах «третьего мира» женщина выступает по преимуществу как природное (биологические) существо, своеобразная «репродуктивная машина», предназначенная на протяжении всей жизни вынашивать, рожать, вскармливать и растить детей, а также выполнять домашне-семейные обязанности.

Выделение переходного типа гендерной культуры оправдано и целесообразно по двум причинам: во-первых, в связи с тем, что распад основ феодального строя и его перерастание в индустриальный — не одномоментные явления, а постепенный, охватывающий значительный временной интервал процесс; во-вторых, ввиду необходимости описать и проанализировать тот пласт феминизации, эмпирической базой которого в современных условиях является значительное число государств и регионов мира. По уровням экономического и демографического воспроизводства, степени политического и духовного развития они не могут с достаточным основанием быть отнесены ни к индустриальным (высокоразвитым), ни к прединдустриальным («развивающимся»), а занимают промежуточное положение между ними. К таким государствам с некоторой условностью следует отнести и Россию.

2. Культура переходного периода рассматривается не только в смысле трансформации способа материального производства, но и модели социального поведения женщины. Она (женщина) уже не является по преимуществу биологическим субъектом, но в то же время и не развивается еще в полной мере как культурный субъект. С одной стороны, благодаря научно-техническому прогрессу все большая часть женщин вовлекается в общественное производство (откликаясь на запрос общества и осуществляя производственно-функциональный выбор), но с другой стороны, такой профессиональный выбор существенно ограничен самим обществом (посредством экономики, права, а также морали) лишь определенными видами социальной деятельности.

Биологическое и культурное, таким образом, внешне представляются рядоположенными, «уравновешенными», но данное равновесие отнюдь не является внутренне гармоничным и оптимальным. Бытие женщины пронизано противостоянием его составляющих, женщина реализует и репродуктивную, и производственную функции, но в таких условиях, когда, говоря словами Ф. Энгельса, ведение домашнего хозяйства в значительной степени еще «является частным занятием», не превратившись «в отрасль общественного производства».

Существование субъекта женского пола оказывается критическим. Подавляющая часть женщин в обществе переходного типа не становятся в экономическом отношении полностью зависимыми от мужчины, ибо в

стоимостном выражении оплата их производственного функционирования оказывается недостаточной для удовлетворения основных биологических и культурных потребностей (у женщин, вследствие различных причин не состоящих в браке, но имеющих детей, противоречия между производственной, прокреативной и бытовой функциями принимают форму конфликта). Низкая эффективность материального производства и его экстенсивный характер детерминируют «двойную занятость» женщины. Бифункциональная (производственная и семейно-бытовая) гипертрофия становится реальной исключительно за счет атрофии досугового функционирования женщины.

Переходный тип ГКО воспроизводится и за счет крайней деформации досуговой сферы, ограничения свободного времени, имеющегося в распоряжении женщины. Вот почему он является внутренне противоречивым, нестабильным и потому не может быть исторически долговременным.

3. В течение последних десятилетий научно-технический прогресс оказал существенное влияние на трансформацию полоролевой структуры в индустриально развитых государствах. К данной группе следует отнести прежде всего страны «большой семерки» и другие.

Биологическое и культурное существование женщины-субъекта в индустриальном обществе столь тесно переплетены и взаимодетерминированы, что констатация определяющей роли культурного элемента требует определенных пояснений. Во-первых, это справедливо в том смысле, что женщина впервые в истории именно в индустриальном обществе становится экономически свободной посредством равноправного участия в производственной сфере деятельности. Во-вторых, экономическое освобождение женщины от мужчины усиливает процесс развития ее культурных сущностных сил, в результате чего репродуктивно-прокреативная функция женщины и биологический элемент ее бытия становятся «культурно-управляемыми», производными от статуса женщины в обществе и от степени культурного развития самого индустриального общества. Постепенная гармонизация биологического и культурного существования женщины (на основе актуализации последнего) и, соответственно, конструирование женщины как полноправного (равноправного с мужчиной) социального субъекта, в свою очередь, вызывает качественные изменения в институте брака и семьи.

В результате осуществления производственной функции она обретает возможность удовлетворять собственные материальные и духовные потребности непосредственно, а не опосредованно (через мужчину), как прежде. Более того, утрачивается и репродуктивная зависимость женщины от мужчины. Одним из главных отличительных признаков индустриального общества выступает высокая степень свободы репродуктивного поведения женщины. Складываются такие объективные и субъективные условия, при которых женщина реализует возможность родить и воспитать ребенка (а в отдельных случаях зачать его) без «привычного» участия и помощи со стороны мужчины. Качественное состояние биологического и культурного, репродуктивного и производственного элементов бытия женщины и мужчины свидетельствует о достижении пре-

дельно высокого (едва ли не абсолютного и тотального) уровня гетеросубъектой автономности, тождественности и самодостаточности разнополых индивидов.

Маскулинное поведение женщины выражается высокой степенью производственно-функциональной активности, ведущим мотивом которой выступает достижение более значимого социального статуса, вплотную приближающегося к мужскому или тождественного ему. Это предполагает объективацию ее сущностных сил в нетрадиционных для пола профессиях и на нетрадиционных рабочих местах, т. е. в тех видах социальной деятельности, где женщины не составляют абсолютного большинства занятых (так называемые мужские профессии), или в тех, что по количественному соотношению разнополых тружеников тяготеют к «женским», но где отдельные ключевые специальности (например, административно-управленческие) имеют «мужское лицо».

Маскулинная модель более типична для США, Канады, Франции. Маскулинный тип отношений, в которые вступает женщина, воспроизводит черты авторитарности. Это определяется преобладанием мужчин в управленческих системах, что обуславливает соответствующую организационную культуру, для которой характерны конкуренция, стремление к доминированию. Женщина должна вписываться в систему мужских ценностей, перенимая их образцы поведения.

Маскулинное поведение женщины заключает в себе противоречие между относительно высоким достигнутым результатом деятельности (соразмерным мужскому) и «ценой», которую «платит» женщина, трансформирующаяся в мужеобразного субъекта, и общество в целом — ввиду свертывания или полного отрицания репродуктивной функции и, соответственно, наличия долговременной демографической стагнации.

Фемининная модель поведения женщины существенно отличается от маскулинной. Для «фемининных женщин» характерен выбор традиционных для их пола профессий (по западной терминологии «типично женских работ» или «сектора розовых воротничков»). Это определяется их стремлением оптимально сочетать производственную, репродуктивно-прокреативную и досуговую деятельность: в отличие от «маскулинных женщин» для них материнство столь же ценно и значимо, как и производственно функциональная деятельность. Отношения между двумя функциями не являются конфронтационными. Такая возможность появляется, во-первых, как результат сознательного отказа женщины копировать образцы мужского поведения, играть «мужскую роль», несмотря на существенное отставание оплаты труда в преимущественно женских видах деятельности, и, во-вторых, в связи с наличием гибкого законодательства, регламентирующего производственную и репродуктивную деятельность женщины.

4. Постиндустриальный, или информационный, тип гендерной культуры отличен тенденцией дальнейшего развития, оптимизации и сближения на этой основе маскулинной и фемининной моделей поведения женщин в обществе [6, с. 76—94].

Кроме традиционных стереотипов, на социализацию личности огромное влияние оказывают новые гендерные представления на основе

исследований современной гендерологии, художественной и документальной литературы и информации от тех, кто давно работает за рубежом. Традиционные представления о «женском» пассивном и «мужском» активном поведении сегодня значительно деформируются, проявляясь в «маскулинизации» женского поведения. Поэтому полученные в детстве гендерные представления значительно преобразовываются личностью в процессе взросления.

Автор на протяжении 7 лет ведет спецкурс по гендерной психологии и руководит дипломными работами студентов по гендерной тематике. На практических занятиях по спецкурсу и социальной психологии проводится выявление отношений к гендерным стереотипам. Следует отметить появление расхождения в восприятии гендерных стереотипов вообще по поводу мужского и женского поведения и установок на собственное поведение и своего партнера (реального и потенциального).

Ролевое поведение мужчины рассматривается в основном как поведение «добытчика», «хозяина», ответственного за материальное обеспечение семьи, занимающего высокооплачиваемые должности. Женские роли связываются в основном с воспитанием детей, обеспечением уюта в доме, психологическим климатом в семье, т.е. явный ориентир на доиндустриальный или переходный типы гендерной культуры.

Когда через некоторый промежуток времени студентам предлагается описать видение своего реального гендерного поведения и модель взаимоотношения с мужем (реальным или воображаемым), то налицо появление тенденции на установки переходного и индустриального типов гендерной культуры у юношей и индустриального и постиндустриального — у девушек. Ряд юношей видят свою жену образованной, готовы максимально делить бытовые заботы или пользоваться помощью профессиональных помощников (няни, гувернера). Многие девушки видят перспективу в профессиональном и личностном росте, не против гражданского брака, не считают обязательным иметь больше одного ребенка. Лишь у немногих девушек и юношей традиционные стереотипы и собственные гендерные установки совпадают.

Достоверность изменения восприятия гендерных стереотипов подтверждается динамикой гендерного типа поведения.

На протяжении 7 лет ежегодно со студентами 2-х и 4-х курсов проводятся тесты С. Бем [3]. Ежегодно в тестировании участвуют до 100 человек.

Налицо динамика проявления гендерных типов поведения студентов и восприятия их студентами. Данные по тесту С. Бем [3] о типах фемининности, маскулинности и андрогинности следующие. Показатели 1999 года, среди юношей: 59 % — преобладание маскулинности; 17 % — фемининности; 24 % — андрогинности; у девушек, соответственно, 14, 62 и 24 %. Но нас прежде всего интересует отношение самих студентов к данным характеристикам. Большинство юношей, которые по тесту имели характеристику фемининности, и девушек, характеризующихся маскулинностью, выразили неудовольствие или недоверие тесту. Получившие данные (в баллах), совпадающие с полом, спокойно отнеслись к показателям. Те, кого характеризует андрогинность, выразили или недоумение (особенно те, для кого данная информация новая),

или удовлетворение. Как видим, большинство студентов имели личные установки, совпадающие с традиционными гендерными стереотипами: «юношам положено быть мужественными, а девушкам — женственными» [2].

В 2004 году картина значительно меняется: 14 % юношей показали доминирование маскулинности; 5 % — фемининности; 81 % — андрогинности, у девушек, соответственно, 6, 24, 70 %. При этом наблюдается адекватная реакция студентов. Их устные высказывания свидетельствуют о том, что самонаблюдения и ожидания совпали с данными теста.

Кроме того, мы отслеживаем, есть ли изменения гендерного поведения в процессе вузовского обучения (со 2-го по 4-й курсы). Такая динамика наблюдается именно у девушек в плане увеличения андрогинности к старшим курсам.

Интересный материал представляют наблюдения на заочном отделении, где учатся в основном взрослые, семейные, работающие молодые мужчины и женщины. На одном из потоков вечерних групп (2000 г.) автор организовала деловую игру по гендерной тематике. Предварительно проведенный тест С. Бем позволил разбить группу из 37 человек на 5 разнополых микрогрупп по 6—8 человек: высокомаскулинных, низкомаскулинных, высоко и низкофемининных и андрогинных типов гендерного поведения. В первую попали только мужчины; в третью только женщины, остальные микрогруппы — разнополые, каждая группа составляла «обобщенный портрет» данного гендера, куда входили такие характеристики, как: игры собственного детства, предполагаемые типы гендерного поведения родителей; любимые в детстве сказочные персонажи; отношение к работе, семье, детям в настоящее время.

Высокомаскулинная группа (мужская) вспоминала о детских играх — «войнушках», «взятие крепостей» и т. д., любимые персонажи детских игр — рыцари, воины разных стран; отцы, в основном, маскулинные, матери — фемининные или андрогинные; в детстве часто наблюдали семейные конфликты, отношение к работе и собственной семье выражалось в категоричных утверждениях и директивном стиле.

В низкомаскулинной группе из 8 человек было 5 молодых женщин. Именно их информация и вызывает большой интерес: в детстве предпочитали играть с мальчиками в драматизированные, спортивные и интеллектуальные игры. Любимые сказочные персонажи — Кот в сапогах, Маугли. В данной студенческой группе это самые элегантные женщины, приезжавшие на вечерние занятия на служебных машинах и уже имевшие сотовые телефоны (что для 2000 года было редкостью для заочного отделения). Они были на управленческих должностях и в «обобщенном портрете» основная информация носила функциональный характер. У всех 8 человек был «антисценарный» тип гендерных ролей по сравнению с родителями.

Высоко- и низкофемининных типов гендерных характеристик отличало инфантильное поведение, пассивность, бедность и лаконичность «гендерного» портрета: общие выражения с акцентом на эмоциональную сферу. Для женщин этого типа сказочные персонажи — прежде всего, Золушка, сказочная принцесса. Мужчины не могли вспомнить любимых сказочных персонажей (только один назвал Буратино). Как правило, матери, бабушки или отцы принадлежали тоже к фемининному типу.

Группа андрогинных студентов (5 женщин, 3 мужчины) отличалась наибольшей успешностью в учебном плане и наибольшей активностью в процессе выполнения коллективного задания. Они бурно реагировали на все пункты обобщенного портрета, весело вспоминали игры и сказочных персонажей детства. Игры были совместными для мальчиков и девочек — путешествия по паркам и скверам, спортивные. Сказочные герои: хоббит, волшебник. Их «портрет» был самым полным, содержательным, с живыми иллюстрациями. Именно выступление андрогинной группы придало занятию игровой, эмоциональный характер. Именно члены этой группы отметили, что андрогинное поведение стало доминирующим для них в последние годы.

Таким образом, традиционные гендерные стереотипы под влиянием идей индустриальной и постиндустриальной гендерных культур уже не являются определяющими в выборе ролевого поведения молодежи. Уже в детстве, как показывают наши исследования, многие девочки и мальчики через подражание значимым взрослым, любимым сказочным персонажам, совместные игры со сверстниками воспринимают образцы андрогинного поведения, которые укрепляются в процессе вузовского обучения.

Другими словами, в настоящее время меняется сам характер гендерной стереотипизации молодежи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Андреева М. Г.** Социальная психология. — М., 1997.
2. **Аникеева Н. П.** Изучение особенностей гендерных установок студентов // Мотивационное пространство воспитательной работы в вузе. — Новосибирск, 2002.
3. **Берн Ш.** Гендерная психология. — М., 2001.
4. **Майерс Д.** Социальная психология. — СПб., 1998.
5. **Пайнс Э., Маслач К.** Практикум по социальной психологии. — СПб., 2000.
6. **Понуждаев Э.** Основы гендерологии. — М., 2003.
7. **Практикум** по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. — СПб., 2003.

УДК 378.180.6+370.12

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

В. В. Игнатова, О. А. Шушерина

В большинстве стран Западной Европы основные структурные и содержательные преобразования высшей школы практически завершены еще в 90-е годы, в связи с чем можно говорить об адаптации и модернизации существующих систем образования и приведении их «к общему знаменателю». В этой связи было заключено Болонское соглашение, ориентированное на создание европейского пространства высшего образования и закрепление за ним ведущих мировых позиций. Поскольку Россия подключилась к данному процессу, то проблема модернизации высшего российского образования, создания собственной образовательной модели в этом контексте еще более актуализировалась.

Принятая Правительством России «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» отражает основные принципы развития российской образовательной политики в области высшего профессионального образования и опирается на четкое представление о том, какое общество строится сейчас в России и в каком специалисте оно нуждается.

В настоящее время среди основных задач современного высшего профессионального образования особое место занимают те, кто непосредственно связан с подготовкой молодых специалистов — культурных, компетентных в профессиональной сфере, умеющих грамотно строить взаимоотношения с другими людьми, работать в команде, готовых к самообразованию и творческой самореализации в различных сферах социальной деятельности. Сибирский технологический университет готовит специалистов для разных сфер профессиональной деятельности и в рамках «Концепции модернизации высшего российского образования» ведет активный поиск путей, условий, способов и средств качественной их подготовки как на теоретическом, так и практическом уровнях. В данной статье обсуждается только одна из сторон этого сложного процесса — образовательные стратегии, их сущность и содержательные характеристики в контексте теоретического осмысления профессионально-культурного становления личности студента.

Современное высшее образование в России в настоящее время претерпевает изменения высокой степени сложности. На смену образовательной технократической парадигме пришла новая гуманистическая модель его развития, что выражается в приоритете учета внутренних условий развития личности, «при которых человек является движущей силой собственного личностного и профессионального развития» [1, с. 50]. В нашем представлении, профессиональная подготовка современного специалиста в вузе должна быть основана на понимании его как человека культуры, а становление и развитие личности студента — как «многоэтапный процесс вовлечения человека в социум и культуру» [2, с. 142].

Современной педагогике свойственен высокий интерес к культуре как значимому для становления личности внешне-внутреннему фактору. С позиций педагогической антропологии все культурные процессы проистекают из одного продуктивного источника — из человека — и существуют только потому, что значимы для него. Культура невозможна вне человека, она зависит от него, поскольку является творением человека, проявлением всех его сущностей (социальной, разумной, духовной) и воплощением жизненного опыта человечества. Их взаимозависимость обоюдная: ни бытие человечества в целом, ни бытие отдельного человека невозможны вне материальной и духовной культуры.

Значение культуры в развитии и становлении личности признается учеными-философами, психологами, педагогами: культура есть среда, растящая и питающая развитие личности (П. И. Флоренский); культура — целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство (Д. С. Лихачев); культура есть «деятельность, на возможность деятельности направленная, то есть работа самоизменения» (М. М. Бахтин).

Понятие «образование» имеет культурологическую основу, ибо образовать человека — значит помочь ему стать субъектом культуры, на-

учить жизнетворчеству. На глубокую взаимосвязь образования, культуры и становления человека обращает внимание Ю. В. Сенько: «Человек образованный, образовавшийся — значит, человек ставший, совершенный, завершенный... Результатом образования, если корректно использование термина «результат» в данном контексте, выступает... человек сам-себя-образующий сегодня, сейчас, в данное мгновение» [3, с. 24].

Философы, социологи, психологи по-разному подходят к трактовке этого сложного понятия, во множественности подходов отражаются его глубина, богатство и научная значимость.

Философское понимание становления личности основывается на представлении ее как человека сознательного и несущего ответственность за свои действия. Становление личности — это процесс, обращенный вовнутрь, к сущностным силам человека. В философии экзистенциализма, например, личность рождается, становится при решении экзистенциальной задачи поиска и обретения смысла жизни, роли и места человека в сложном мире, в процессе выбора жизненного пути.

Процесс социального становления личности мыслится в активном взаимодействии личности с социальной средой, через ее социализацию. Одним из важных его аспектов является инкультурация — трансляция культурно задаваемых ценностей, моделей поведения. Конечный результат процесса инкультурации — человек, компетентный в культуре. Процессы социализации и инкультурации проходят согласованно, без вхождения в культуру человек не может существовать как член общества.

Психологи считают, что человек не рождается личностью, он ею становится по мере активного вхождения в жизнь общества, освоения накопленного социально-культурного опыта. Становление личности есть непрерывный процесс обогащения жизнедеятельности человека. Существенной характеристикой становления считаем «переход возможности в действительность в процессе развития» [4, с. 97]. Это соотносится с пониманием развития как процесса перехода потенциального в актуальное, «единства уже осуществленного и потенциально возможного» (В. И. Слободчиков) и с идеей становления личности, только пунктирно намеченной (Л. С. Выготский): становление личности заключается в переходах между состояниями «в-себе», «для-других», «для-себя-бытия» [5, с. 144].

Мы утвердились в собственно педагогическом понимании становления личности и определяем его как непрерывный процесс накопления и проявления «потенциального» в личности (единства возможного и осуществленного), обеспечивающий расширение и углубление ее связей с окружающим миром, обществом, другими людьми, самим собой посредством различных факторов и условий их реализации, в том числе педагогических. Содержание пути становления личности (от первичной потребности в самодеятельности до осознанного жизнетворчества) обеспечивается воспитанием, обучением, образованием, самообразованием, педагогической поддержкой, сопровождением, коррекцией, организованной социализацией.

Наконец, обозначим наше понимание становления личности в образовательном процессе: это многогранный процесс обретения личностных смыслов, сущностной характеристикой которого является переход потенциального в актуальное. Выдвинем в качестве основного тезис о том, что

в процессе становления личности как субъекта происходит становление культуры ее жизненной самореализации, соответственно, в процессе профессионально-культурного становления личности студента вуза — становление культуры его профессиональной самореализации.

В этом контексте становление личности студента — это процесс, охватывающий две доминантные составляющие (компоненты) — профессиональную и культурную. Студент — субъект познавательно-профессиональной деятельности, которая является ведущей на этапе обучения в вузе, поэтому становление его личности характеризуется как профессиональное. Профессиональное становление личности рассматривается Э. Ф. Зеером как «развитие личности в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, направленное на формирование устойчивых положительных мотивов профессиональной деятельности, социально значимых и профессионально важных качеств личности, готовности к постоянному профессиональному росту, нахождение оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности специалиста» [6, с. 65]. Достижение профессионализма в жизнедеятельности человека, по словам ученого, связано с переходом потенциального в актуальное. Под потенциальным в субъекте понимаются находящиеся в ресурсе способности, знания, умения, личностные качества и материальные возможности. Использование всего этого позволяет субъекту подняться до верхнего уровня профессионального становления. Потенциальное может стать актуальным при создании необходимых условий для успешной учебы и предполагаемой профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональное становление личности студента связано с развертыванием возможностей, потенций человека, раскрытием его способностей, формированием профессионально значимых качеств личности.

Однако одновременно студент живет и развивается, являясь субъектом культурного пространства, которое характеризуется разными уровнями и содержательными признаками: макрокультура — культура общества, отражающая культуру социальной общности, в которой он живет; мезокультура — образовательная культура учебного заведения, в котором он обучается; микрокультура — субкультура группы, с которой он себя идентифицирует. Акцентируя внимание на культурном аспекте становления личности, необходимо сказать, что этот процесс так же, как процесс профессионального становления личности, отражает переход потенциального в актуальное. При этом профессиональная культура может быть охарактеризована как интегральное выражение различных элементов культуры. Студент в процессе профессионального становления может освоить только незначительную ее часть. В данном контексте профессиональное становление студента предполагает усвоение элементов культуры, обеспечивающих формирование у него необходимых профессионально значимых качеств личности, ценностного отношения к труду, к профессиональному сообществу, обогащение знаний о культурных способах профессиональной деятельности и другое. Таким образом, образование, в том числе высшее профессиональное, производит и воспроизводит субъекта

культуры и деятельности, поэтому становление личности студента вуза необходимо рассматривать как профессионально-культурное.

«Профессионально-культурное становление» мы понимаем как согласование доминантных составляющих процесса, приведение их сущностных характеристик в надлежащее соответствие. В русском языке слово «соответствие» означает соотношение, выражающее равенство в каком-нибудь отношении, поэтому согласовать профессиональное и культурное становление личности студента — значит «приравнять» их в некотором отношении. Обратим внимание на схожесть понятий «профессионально-культурное становление личности студента» и «становление профессионально-культурной личности студента», ключевым словосочетанием которых является «становление личности». Отличие в том, что в первом понятии качественно характеризуется процесс (становление), а во втором — личность (студент).

Таким образом, представленный выше анализ позволяет охарактеризовать сущность профессионально-культурного становления студента, состоящего в том, что это субъективный процесс перехода его профессионально-культурных качеств, ценностей и смыслов этой деятельности из потенциального состояния в актуальное. Это проявляется в его активном, осознанном, ответственном отношении к познавательно-профессиональной деятельности.

Говоря о педагогической деятельности внутри предмета нашего исследования, мы тем самым подчеркиваем существование педагогических задач, требующих стратегических и тактических решений.

Культурное обогащение будущего специалиста в процессе профессионального образования осуществляется прежде всего через реализацию образовательных стратегий разного уровня и характера. Изначально необходимо принять, что стратегия предусматривает возможность выхода обучающихся за пределы «личной» культуры, вхождения в «профессиональную» культуру и возвращения обратно в обновленном социокультурном качестве. На основании вышесказанного мы считаем, что стратегический подход к подготовке студента в вузе выступает в качестве важного фактора успешного профессионально-культурного его становления.

Обратимся к ключевому (родовому) понятию «стратегия» (от греческого *stratos* — войско + *agō* — веду). Толкование данного понятия в энциклопедических изданиях связано прежде всего со «стратегией военной» как высшей областью военного искусства, которая охватывает вопросы теории и практики подготовки вооруженных сил к войне, ее планирование и ведение, исследует закономерности, предусматривает разработку вопросов и форм подготовки и ведения стратегических операций в соответствии с целью и задачами военных действий, распределяет силы по театрам военных действий и стратегическим направления. В некоторых справочных источниках даются иные трактовки этого понятия и связываются с пониманием стратегии как науки и искусства ведения войны; как искусства руководства общественной, политической борьбой; искусства планирования какой-либо деятельности на длительную перспективу; как общего плана спортивной игры, последовательно реализуемого в ходе этой игры; алгоритма планирования действий, основанного на разбиении цели на подцели и поиске путей их достижения. Таким образом, понятие «страте-

гия» соотносится не только с военной деятельностью, но и с другими видами деятельности. В справочной педагогической литературе нами не обнаружено толкование данного понятия.

Любое из видовых понятий, например, «педагогическая стратегия», «психологическая стратегия», «экономическая стратегия» и другие, может быть истолковано как искусство планирования конкретной деятельности на длительную перспективу и ее реализации на основе целесообразного отбора соответствующего обеспечения.

Изучая педагогические стратегии как предмет системного анализа, нами обращено внимание на содержательное толкование понятия «стратегия», представленного в психологической справочной литературе, и на когнитивный и деятельностный аспекты. В этой связи понятие «стратегия» рассматривается нами как сознательно составленный и последовательно реализуемый набор операций для решения некоторой проблемы или достижения цели.

При исследовании сущности стратегии нами выявлено, что связь стратегии с искусным руководством, осуществлением, реализацией указывает на ее личностный характер. Действительно, любая стратегия носит творческий характер и особенности ее реализации посредством совокупности условий, методов, приемов и средств (то есть тактик) зависят от личности ее создателя, его опыта, стиля деятельности и общения. «Педагогическая стратегия» рассматривается нами, с одной стороны, как деятельность, в которой выделяются цель как стратегический ориентир и средства ее достижения. С другой стороны, это процесс, протекающий во времени, представляющий совокупность целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата.

Как процесс каждая стратегия реализуется последовательно, поэтапно. В качестве обязательных этапов, с нашей точки зрения, можно считать следующие: моделирование, конкретизация и реализация.

Моделирование — этап, обеспечивающий творческую разработку стратегии, наполнение ее личностным смыслом, что приводит к созданию моделей разной конструкции.

Конкретизация — этап, при котором происходит «включение» изучаемого явления в многообразие действительных связей и отношений, что позволяет увидеть за общими положениями конкретные факты и понять их педагогический смысл. Фактически это этап выбора тактик — отбор совокупности соответствующих форм, методов, приемов и средств реализации стратегии.

Реализация — этап, отражающий мастерское воплощение стратегии в жизнь при совместном осуществлении педагогом и студентом способов достижения поставленной педагогической задачи. В этом смысле педагогическая стратегия может рассматриваться как двусторонний процесс, посредством которого развертываются становление, формирование, развитие, воспитание личности.

Данное видение сущности поэтапного воплощения педагогической стратегии распространяется на становление профессионально-культурной личности студента. Педагогические стратегии отличаются по цели, содержанию, средствам реализации и смыслу (см. табл.).

Вид стратегии	Информационно-смысловая характеристика
Обогащение	Предполагает реализацию совокупности педагогических условий посредством качественного отбора содержания образования, гибкого использования форм, методов, приемов и средств и дифференциацию по принципу «горизонтальное» и «вертикальное» обогащение. Обогатить — приумножить знания, умения, опыт, сделать целесообразнее, богаче в соответствии с педагогической целью
Приобщение	Предполагает включение студентов в совместную деятельность адекватно заданной цели, овладение ими способами выполнения совместной деятельности и освоения целесообразных методов и средств взаимодействия
Ориентирование	Предполагает реализацию комплекса педагогических мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленных на достижение определенного результата. Ориентировать — помочь избрать направление становления, придать ему ценностный смысл
Актуализация	Обеспечивает за счет совокупности условий, методов, приемов и средств «переход» личностных свойств (групповых) из потенциального поля в актуальное. Актуализировать — сделать непосредственно проявленным, действенным, узнанным, воспроизведенным, видимым
Интенсификация	Обеспечивает продуктивный результат деятельности при минимальной совокупности используемых условий, методов, приемов и средств. Интенсифицировать — усилить, сделать более насыщенным и результативным
Гармонизация	Обеспечивает выстраивание целей, выбор содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса на принципах соответствия, дополнительности, целесообразности, интеграции всех его участников. Гармонизировать — согласовать, привести в соответствие, сделать процесс единонаправленным
Проблематизация и рефлексия	Синтезированная стратегия, построенная на разрешающей возможности противоречий педагогического процесса, последующей рефлексии и обновлении педагогической реальности. Обеспечивает преобразование содержания, форм и методов педагогического процесса адекватно цели посредством формулирования проблемы и использования для ее решения рефлексивного ресурса участников образовательного процесса
Оптимизация	Обеспечивает достижение запланированной цели и получение соответствующих результатов на основе выбора наилучшего варианта педагогических условий, методов, приемов, средств из множества возможных
Активизация	Обеспечивает активную, сознательную, самостоятельную деятельность студента посредством развертывания деятельности компонента педагогического обеспечения. Активизировать — пробудить активность, усилить, оживить деятельность студента, сделать ее более результативной

Выбор каждой из стратегий осуществляется с учетом особенностей педагогической реальности, в рамках которой она планируется быть реализованной (субъективная, объективная, трансцендентная), уровня педагогического мастерства, проективной культуры преподавателя, возможных средств достижения цели. Например, сущность педагогической стратегии «обогащение» заключается в привнесении чего-то нового, что повышает ценность, полезность чего-либо, разнообразие и глубину эмоций. Но реализация педагогической стратегии «обогащение» зависит от педагогической задачи, личности педагога и других объективных и субъективных факторов. В качестве примеров такой стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента выступают: обогащение информационно-моральной компетентности личности студента, рефлексивный и интерактивный опыт студента, языковая компетенция личности студента, коммуникативная компетенция молодого специалиста и другие.

Каково, с нашей точки зрения, содержание стратегии «ориентирование»? Ориентировать — значит направить на достижение какой-либо цели, помочь разобраться в чем-либо. «Ориентирование» как педагогическая стратегия в контексте профессионально-культурного становления личности студента затрагивает его познавательную, эмоционально-мотивационную и деятельностную сферы и предполагает реализацию комплекса педагогических мероприятий ознакомительного, рекомендательного характера, направленных на достижение определенного результата. Примеры такой стратегии — ориентирование студента на успешную коммуникативную самореализацию, на успешную самопрезентацию и другие.

Приобщить — значит дать возможность студенту включиться в какую-либо деятельность, сделать ее участником.

Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента как процесс предполагают осуществление определенных условий, то есть субъективных и объективных требований, предпосылок, реализуя которые педагог добивается достижения цели в своей работе, успешного решения поставленных целей и задач. Среди субъектных предпосылок выделяют личностные, базовые (знания, умения и навыки, особенности характера субъекта, потенциал личности и другие) и ситуативные, процессуальные (понимание преподавателем текущих задач, мотивов, побуждающих к достижению профессионально-культурных задач, осознание, рефлексия и другие).

Формы, способы, приемы, механизмы в образовательном процессе одновременно субъективны и объективны, поскольку включают в себя личностный смысл педагога, зависят от его педагогического мастерства (профессионализма) и отражают объективную сущность конкретной педагогической стратегии.

Таким образом, на основе проведенных рассуждений можно сделать предварительные выводы. Во-первых, профессионально-культурное становление личности студента — субъективный процесс освоения им профессии как культурной деятельности — связан с переходом его профессионально-культурных качеств, ценностей и смыслов этой деятельности из потенциального состояния в актуальное. Это требует реализации страте-

гического подхода к педагогическому обеспечению данного процесса, а соответственно, выбора адекватных педагогических стратегий.

Во-вторых, под педагогической стратегией понимаем искусное руководство, сознательно сконструированную совокупность педагогических действий адекватно педагогической цели, которые развертываются посредством качественного отбора педагогического обеспечения: содержания учебной дисциплины, гибкого использования форм, методов, приемов и средств, направленных на ее реализацию и осуществляемых последовательно — поэтапно.

В-третьих, педагогическая стратегия в контексте профессионально-культурного становления личности студента полисубъектна, так как в ее конструировании и реализации участвуют не только педагог, но и другие субъекты образовательного процесса, в том числе студент.

В-четвертых, педагогические стратегии различаются: по ценностно-смысловому содержанию (идеи, которые претворяются в педагогическую действительность); по средствам реализации (стратегии технологического и субъективированного характера); по механизмам развертывания (стратегии процессуального и результативного характера).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ветров Ю., Майборода Т.** Инженерное образование: смена парадигмы // Высшее образование в России. — 2003. — № 5. — С. 48—50.
2. **Запесоцкий А. С.** Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002.
3. **Сенько Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издат. центр «Академия», 2000.
4. **Колесникова И. А.** Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. — СПб.: Детство-Пресс, 2001.
5. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений. — М., 1985. — Т. 3.
6. **Зеер Э. Ф.** Профессиональное становление личности инженера-педагога. — Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988.

УДК 378.14

УЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

М. М. Левина

Профессиональная направленность формируется в процессе подготовки студентов в высшей школе как образовательная и психологическая готовность к работе в сфере педагогического труда. Получение профессиональной квалификации осуществляется посредством фундаментального образования и прикладных образовательных технологий обучения, в ходе которых происходит интеграция метазнаний и конкретных профессиональных знаний, требующихся для решения общепедагогических и конкретно ситуативных профессиональных задач.

Предметная и деятельностная подготовка студентов осуществляется в ходе образования, ориентированного на нормативные и информацион-

ные цели педагогической деятельности. Деятельностно ориентированные технологии обучения способствуют активному усвоению знаний и развитию профессиональных способностей в целях их воспроизведения и перевода в систему действий. Интенсивное обучение строится на основе закономерностей педагогической регуляции учебных действий, многоаспектного системного синтеза профессиональных знаний и умений, открывающего возможность для осознанной реализации профессиональной деятельности. Учебная активность играет решающую роль в становлении профессиональной направленности студентов, способствует устойчивости профессиональной мотивации и смысловой осознанности приобретаемых знаний и нормативных профессиональных действий, развивает позитивные субъектные отношения к педагогической специальности, формирует целенаправленность личности и стремление к самосовершенствованию в профессиональной подготовке.

В процессе активной учебной деятельности складываются мотивированная цель и программа ее реализации, а также приемы рефлексивно-коррекционных действий. Личностная направленность определяет психологический настрой на учебную деятельность, является ресурсным потенциалом когнитивной активности и мотивационной обусловленности познавательных действий. Личностная направленность является стимулообразующей познавательных ориентаций. Она основана на доминантных мотивах в иерархической структуре потребностно-мотивационной сферы. Субъективно ориентированные потребности личности определяют структуру профессиональных мотивов, которые составляют личностный смысл в обучении профессиональной деятельности.

Личностные аспекты учебной направленности воплощаются в систему ценностного отношения к профессиональной деятельности. Растет стремление стать субъектом этой деятельности, развивается свобода ее организации и проектирования способов осуществления профессиональных действий. Происходит развитие психологической структуры мотивов, формируется установка на приобретение необходимых знаний и умений, выстраивается субъективно центрированная система познавательных потребностей и целей учебной деятельности.

Учебная деятельность приобретает значимость как способ самореализации и самовыражения. Возрастает осознанность престижности профессиональной деятельности в аспекте социальных и профессиональных ценностей. Таким образом, складывается личностная значимость когнитивной активности в учебном процессе, на ее основе формируется личностная профессиональная направленность. Развитие активности личности в аспекте модели будущего профессионала находится в зависимости от мотивированности учебно-познавательных действий. Следует отметить также, что профессиональная направленность возрастает в связи с развитием профессиональных способностей, а профессиональные умения формируются тем успешнее, чем интенсивнее и глубже развиваются профессиональные интересы. Таким образом, профессиональная личностная направленность формируется в связи с развитием профессиональных интересов, а профессиональные способности развиваются на основе личностной профессиональной направленности.

Направленность личности является психологическим образованием, характеризует мотивационно-волевые свойства личности, побуждающие к активным действиям и аналитическому смыслообразованию, выявлению каузальных связей, имеющих место в реальной педагогической действительности. Б. Ф. Ломов рассматривает направленность личности как системообразующее свойство личности [1]. Профессиональная направленность формируется в системе профессионального самоопределения на основе субъектного отношения личности к обществу и целевого субъектного представления собственного «Я» в социальном и духовном мире.

Личностная направленность отражает доминантный вектор в потребностно-мотивационной сфере. Функционирование внутреннего мира человека протекает по законам нежесткой детерминации его от внешних факторов, согласно вероятностным законам осуществляется и педагогическое влияние на развитие и формы проявления психологического реагирования и поведения. На основе вероятностного подхода В. Д. Шадриков сформулировал законы функционирования внутреннего мира, согласно которым он является самоорганизующейся системой, устойчивое состояние которой нарушается мотивацией и внешними воздействиями, побуждающими к проявлению новаций и творчества [2].

Учебная информация о профессиональной деятельности, которую получают студенты в процессе обучения, существенным образом влияет на дальнейший рост и развитие профессиональной готовности студентов к трудовой деятельности. Усвоенные студентами стереотипы профессионального поведения сохраняются в сознании надолго. Под воздействием реальных ситуативных событий в процессе профессиональной деятельности они подвергаются апробации и могут модифицироваться в связи с необходимостью решения профессиональных задач в конкретных ситуациях. С целью адаптации нормативных приемов и в связи с вариативностью профессиональных ситуаций появляется необходимость творческих профессиональных решений.

Одним из центральных педагогических выводов, вытекающих из идеи о системности работы мозга, является признание необходимости целостности и одновременно подвижности связей между теоретическими знаниями о профессиональных действиях и профессиональными умениями. Эти зависимости раскрываются посредством системного освещения профессиональной деятельности и системных характеристик объекта изучения в целях обеспечения возможности прогрессивного развития функциональной структуры связей между знаниями и профессиональными действиями, лабильности их проявления и определенной целевой функциональной устойчивости. В практике обучения студентов необходимо создать и реализовать специальную систему задач дивергентного типа, обучить студентов способам решения нормативных и функционально измененных учебных ситуаций для повышения уровня профессиональной готовности. Следует признать объективную зависимость адаптации студентов к педагогической деятельности от критериев организации профессионального образования и реализации соотношения знаний и умений в структуре учебного процесса.

Трудности методического регулирования учебной деятельности, ее профессиональной направленности, объясняются, во-первых, необратимостью

состояния внутреннего мира человека и, во-вторых, вероятностью субъективных реакций на внешнее воздействие. Педагогические воздействия как особый вид деятельности создают лишь предпосылки для проявления проектируемых целевых реакций. Такие внешние факторы, как педагогическое воздействие, в ходе организованного включения обучающихся в дидактический процесс создают условия для формирования мотивированной целевой установки на активный познавательный процесс, имеющий профессиональную ориентацию. Нельзя не признать тот факт, что психологическая установка управляет осознанием собственного отношения к реальной учебно-профессиональной ситуации. Отражение педагогического воздействия на уровне сознания влечет за собой перестройку мотивационно-волевой и интеллектуальной структуры. Амплитуда колебаний этого процесса индивидуальна, зависит от сложившейся информационной модели внешнего мира, а также от актуальных и потенциальных потребностей, мотивационных и интеллектуальных психических структур.

Учебная активность побуждает к устойчивому мотивационному состоянию, формированию целевой мотивации, стимулирующей активность и способствующей формированию личностного смысла обучения. Формирование интегральной характеристики мотивации профессиональной деятельности предполагает модификацию и развитие иерархии мотивов на основе доминирования профессиональных интересов к приобретению профессиональных знаний и умений. Уровень активности проявляется в виде целеустремленности, ответственности, исполнительности, а главное — в виде творческой деятельности. Личностная направленность создает благоприятную психологическую среду для формирования внутреннего стимула в учебной деятельности и развития личностных качеств, обеспечивает внутреннюю готовность к деятельности. В результате складывается поведение, основной характеристикой которого является осознанная устремленность на объект изучения и познавательный процесс, ориентация на цель обучения профессиональной деятельности. Учебное поведение становится целенаправленным, инициируемым внутренними психологическими факторами. Устойчивое состояние равновесия мотивов и целей, их единство и взаимообусловленность обеспечивают психологическое регулирование уровня функционирования учебного поведения. Если мотив составляет внутренний стимул, то цель открывает конкретные перспективы его реализации, детерминирует направленность деятельности, актуализирует когнитивно ориентированную избирательность на основе профессиональных интересов и профессионального самоопределения. Содержание обучения и учебный процесс приобретают осмысленность с позиции персональной значимости профессиональной подготовки. В этой связи формируется личностный смысл профессионально-ориентированной учебной деятельности.

Основными психологическими условиями формирования личной профессиональной направленности студентов являются следующие:

— побуждение студентов к осознанию значимости содержания обучения и учебного процесса для профессиональной самореализации;

— регуляция личностных мотивов, усиление значимости профессиональной мотивации, осознание студентами целевой функции профессиональных мотивов;

— развитие саморегуляции и самоорганизации студентов в сфере учебной деятельности на основе их самоутверждения и индивидульной самоактуализации.

В соответствии с названными аспектами регуляции внутренней активности в учебном процессе должны быть функционально представлены:

— оперативные образы профессиональной деятельности, преобразованные в дидактическом процессе в виде отдельных операциональных действий, профессиональное решение нормативных и оригинальных задач, ориентированных на обучение профессиональной деятельности, создающих когнитивный и практический интерес к педагогической профессии;

— модельные схемы профессиональной деятельности и интерпретация их развития на двух этапах функционирования профессиональной деятельности: адаптационном и развития; анализ цикличности этих периодов на основе их уровневого развития и взаимозависимости и позитивная тенденция саморазвития профессиональной деятельности;

— информация о закономерных процессах субъектного развития в ходе профессиональной деятельности посредством последовательного расширения и углубления системы отношений в пространстве деятельности и временной последовательности; анализ одновременно происходящих процессов субъектного погружения в деятельность за счет приобретения опыта (новых знаний и умений) и развития собственных интеллектуальных способностей, открывающих новые перспективы деятельности;

— усвоение содержания культурной и профессиональной компетентности и целостности их взаимодействия, а также единство проявления их в деятельности, их взаимозависимости и взаимообусловленности; отражение этих связей в содержании и структуре деятельности; универсализация структуры учебной деятельности при профессиональном специализированном наполнении содержанием и методами выполнения;

— системная организация интерактивности студентов и рефлексивной деятельности на основе постоянного развития саморегуляции произвольных учебных действий; формирование навыков самооценивания и коррекционных действий, способствующих согласованию целей и результатов, за счет произведенных действий в допускаемых пределах их осуществления;

— проектировка и реализация педагогического управления учебной деятельностью, адекватно индивидуальной траектории мотивационно-целевого и интеллектуального развития в условиях, приближенных к максимальному субъектному уровню индивидуальной активности;

— установление психологического контакта с помощью эмоционального влияния на поведение студентов, их учебную активность, стимулирования позитивного отношения к учебному процессу, повышения значимости учебной подготовки к профессиональной деятельности и снятия неопределенности в отношении к учебному процессу с целью формирования личностно-ценностного статуса познавательной деятельности.

Личностная активность студентов в учебном процессе, имеющем профессиональную ориентацию, проявляется на основе доминирующего

мотива профессиональной подготовки, функциональная значимость которого выражается в устойчивом преобладании его над другими мотивами. Когнитивный мотив в этом случае будет отражать стремление к познанию профессиональных действий и их теоретической обоснованности. Когнитивный мотив отражается в самоинициировании познавательных действий. Если профессионально-целевая функция учебного процесса определена, то учебное познание становится избирательным, приобретает векторную характеристику, а объектом познания становится изучение профессиональной деятельности. Задача педагога состоит в формировании осознанной мотивации и активности студентов, в создании условий для обучения студентов саморегуляции, в актуализации обучения профессиональной деятельности. Профессиональная личностная направленность организует целостное поведение, способствует формированию способностей, влияет на формирование осознанной цели и выбор путей ее достижения.

Поскольку всякое внешнее действие опосредуется внутренними процессами, а внутренний процесс, так или иначе, проявляется извне [3], то следует признать, что педагогические воздействия влияют, стимулируют, регулируют и направляют активность студентов в учебном процессе. Содержание, информационный состав, информационная емкость, логическая структура учебной информации создают психологический стиль педагогического управления. Учебный текст (структурированная учебная информация) ответственен за организацию осознанной активности студентов в учебном процессе, так как создает условия для самообразования и саморазвития. В условиях конкретных учебных действий формируется системное видение профессиональной педагогической деятельности, информационная компетентность, личностная направленность и психологическая поведенческая структура деятельности студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.

2. **Шадриков В. Д.** Введение в психологию. Внутренний мир жизни человека. — М., 2002.

3. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. — М., 1946.

УДК 378.98 + 378.180.6

ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД)

Л. И. Холина

Обзор публикаций за последние несколько лет позволяет отметить растущий интерес исследователей к гендерному подходу в обучении. В журнале «Народное образование» за 2001—2003 гг. помещен ряд статей, в которых обсуждается проблема целесообразности раздельного обучения девочек и

мальчиков. Авторы приводят убедительные данные о необходимости создания если не школ, то классов, в которых обучаются дети одного пола. Мы разделяем такую позицию. Она основывается на результатах многолетних собственных исследований по проблеме создания многопараметрических адаптивных диагностических обучающих программ с гибкой структурой управления как средства индивидуализации обучения.

Одна из задач состояла в изучении индивидуально-типических особенностей студентов. Ее решение позволило ответить на вопросы: Что следует диагностировать? Как использовать результаты диагноза для создания адаптивных обучающих программ? Какие индивидуально-типические особенности личности студентов имеют тесную связь с успешной учебной деятельностью? Решение названных проблем привело нас к необходимости при изучении индивидуально-типических особенностей первокурсников технического вуза разделить всех испытуемых по половому признаку.

Опираясь на работы отечественных психологов Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова и др., мы приняли в качестве основной следующую гипотезу. Студент представляет собой сложную иерархически построенную эквифинальную систему, способную к самоуправлению, саморегулированию и самосовершенствованию. В иерархической структуре личности обучаемого мы рассматриваем четыре подструктуры (по К. К. Платонову): направленность, опыт, психические процессы и биопсихические свойства. Эквифинальная система характеризуется тем, что может быть приведена в конечное состояние не одним каким-то способом, а разными путями. В компенсаторной системе недостаточное развитие одних функций, необходимых для выполнения деятельности, может быть компенсировано другими высоко развитыми. Самоуправляемая и саморазвивающаяся система, каковой является личность, способна принимать решения, выбирать способы действий, осуществлять самоконтроль и самооценку.

Перед нами стояла задача наполнить введенное понятие конкретным содержанием.

Одна из трудностей исследования состояла в поиске и выборе методик, позволяющих изучить индивидуально-типические особенности обучаемых, удовлетворяющих определенным требованиям. Они должны быть доступны преподавателю, легко реализуемы в массовом учебном процессе, должны позволять быстро обрабатывать данные, получать результаты обследования с тем, чтобы использовать их в практической деятельности.

На основе анализа психологических, психолого-педагогических, социально-педагогических исследований личности студентов мы выбрали признаки, относящиеся к четырем группам характеристик:

1. *Социально-профессиональные:* пол, возраст, стаж, факультет, мотивы выбора вуза, специальность, стимулы учения, профессиональная удовлетворенность и устойчивость, выбор рода деятельности после окончания вуза, интерес к учебным дисциплинам, участие в научной и общественной работе.

Изучение велось с помощью разработанной нами анкеты и методики удовлетворенности выбором профессии, описанной Н. В. Кузьминой.

2. *Учебно-педагогические:* успеваемость, успешность выполнения различных заданий, контрольных работ, регулярность изучения теории, способы самоконтроля и самооценки, способность студента включаться в работу, поддерживать определенный темп и другие умения учиться.

Изучение указанных характеристик велось методом анкетного опроса, с помощью педагогического эксперимента, анализа продуктов учебной деятельности студентов.

3. *Психологические характеристики.* Признаки мы разбили на три группы.

К первой отнесли общеинтеллектуальные умения (скорость чтения и коэффициент усвоения математических (МТ) и общественно-политических (ОП) текстов), уровень сформированности приема координации форм мышления (КФМ).

Исследование осуществлялось по разработанным нами методикам.

Ко второй группе были отнесены интеллектуальные признаки: ригидность интеллектуальных процессов, уровень пространственного мышления (ПМ), 6-й, 9-й и 11-й субтесты методики Д. Векслера. Ригидность изучалась по методике Лачинса; уровень ПМ при оперировании объектами плоскости — с помощью теста «Квадратов», разработанного в НИИ профтехобразования г. Казани; уровень ПМ при оперировании объектами трехмерного пространства — с помощью теста «Пространственная ломаная линия» (ПЛЛ), созданного педагогом НГТУ Ю. А. Огарковым и стандартизированного нами совместно с И. С. Мушатом.

Третью группу составили собственно личностные признаки. К ним мы отнесли нейротизм, социальную вертированность, самокритичность поведения в бытовых ситуациях, уровень оптимизма, направленность реакции на неудачи в учебной деятельности.

Первые три характеристики изучались по опроснику Г. Айзенка. Данные по шкале «искренность — ложь» мы интерпретировали как самокритичность поведения в бытовых ситуациях. Две другие методики были разработаны нами совместно с И. С. Мушатом.

4. *Психофизиологические характеристики.* Изучались особенности вегетатики и энергообъема в стрессовых и фоновых ситуациях. С этой целью измерялись артериальное давление, минутный объем и коэффициент Кердо. Измерение проводилось в период учебного семестра, перед началом самого трудного, по мнению студентов, экзамена и после ответа на вопросы билета, когда студент уже получил оценку. Работой руководил кандидат медицинских наук, специалист по физиологии.

При обработке данных использовались методы математической статистики. Строились кривые распределения частоты измеренного признака, вычислялись средние статистические значения, подсчитывалась величина дисперсии. Изучалась зависимость между признаками по критерию «хи-квадрат», вычислялись коэффициенты корреляции. Статистически значимые различия рассматривались на уровне не более 5 %. Структура связей между признаками исследовалась методом корреляционных плеяд. Выявлялись типические группы испытуемых, которые характеризовались совокупностью совпадающих в статистическом смысле значений измеряемых признаков. Цель достигалась методами таксономического анализа.

В ходе эксперимента весь массив испытуемых разбивался на мужскую и женскую части выборки и проводился сравнительный анализ полученных данных.

Испытуемыми были первокурсники электротехнического и строительного вузов г. Новосибирска, представители шести факультетов.

Ниже описаны результаты экспериментального исследования, в которых выявились статистически значимые различия значений измеряемых признаков в женской и мужской частях выборки.

1. Социально-профессиональные характеристики.

• При исследовании мотивации мы разделили всех студентов на три группы: высокомотивированных, среднемотивированных и низкомотивированных. Высокомотивированных оказалось больше среди юношей, чем среди девушек.

• Обнаружены существенные различия в мужской и женской частях выборки по профессиональной удовлетворенности. Среди девушек меньше удовлетворенных сделанным выбором и больше лиц с неопределенным и безразличным отношением к профессии.

• Первокурсники технического вуза отдают предпочтение дисциплинам естественного цикла. Чаще это делают девушки по сравнению с юношами. Но они существенно реже юношей указывают технические.

• В направленности первокурсников на определенный вид деятельности после окончания вуза преобладает «эксплуатация». Юноши называют ее чаще, чем девушки. Научно-исследовательскую деятельность девушки выбирают чаще юношей.

• Методами корреляционных плеяд изучались связи между 8 признаками. На 5 %-ном уровне значимости они установлены между мотивацией (М), профессиональной удовлетворенностью (ПУ), успешностью учебной деятельности (УУД) и стажем работы (СР). Результаты представлены на рисунках 1—3.

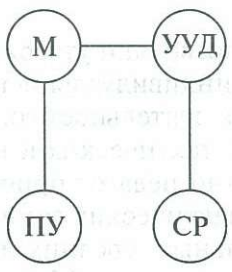

Рис. 1. Связь между признаками в женской части выборки (418 чел.)

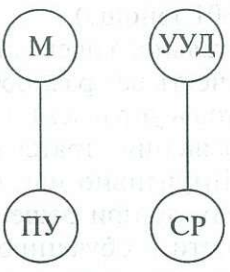

Рис. 2. Связь между признаками в мужской части выборки (404 чел.)

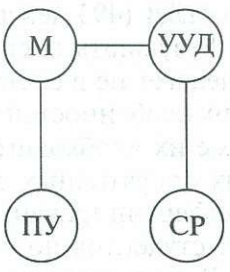

Рис. 3. Связь между признаками во всей выборке (822 чел.)

Результаты интересны тем, что в корреляционные плеяды, составленные для женской, мужской частей выборки и для всего массива, вошли одни и те же 4 признака. Так бывает не всегда. Однако структура связей в женской и мужской выборке не совпадает. Во всем массиве она такая же, как в женской. Сравнение корреляционных плеяд подтвердило необходимость отдельного исследования юношей и девушек. Мы не уви-

дели бы особенности связей в мужской части выборки, если бы не разделили испытуемых по половому признаку.

2. Учебно-педагогические характеристики. Исследовалось умение учиться. Оно изучалось с помощью 11 признаков, каждый из которых оценивался по 6-балльной шкале. Обработка результатов велась на ЭВМ в относительных единицах. Все признаки ранжировались по коэффициенту важности; каждый студент получал комплексную оценку умений учиться. В обследовании приняло участие 60 юношей и 60 девушек.

- Ранжирование признаков показало, что в женской и мужской выборках результаты не совпадают по 7 из 11 признаков. Только 4 признака в женской и мужской выборках занимают одни и те же места.
- Экспериментальные данные позволили определить размах комплексной оценки умений студентов учиться. В мужской и женской выборках он равен соответственно 0,57 и 0,46. Юноши оказались более разнообразны. Среди них чаще, чем среди девушек, встречаются те, кто умеет учиться, и те, кто делать это не умеет.
- Для исследования взаимосвязей между умениями учиться и уровнем знаний было взято 11 дидактических признаков (результаты выполнения учебных заданий и средний балл за экзаменационную сессию). Между признаками, характеризующими умение учиться, и уровнем знаний оказалось 18 связей в мужской выборке и 10 — в женской. Это значит, что корреляционные плеяды тоже разные.

Получен такой интересный, с нашей точки зрения, результат. Были проранжированы все 22 признака (дидактические и умения учиться). Наиболее информативным и значимым оказался средний балл за сессию. Он занял первое место в женской и мужской выборках. Может быть, зря мы торопимся отказаться от привычной системы оценивания — среднего балла?

3. Психологические характеристики. При их изучении выявились различия в уровне ПМ. Он оказался в среднем выше у юношей. Такой результат получен по тесту «Квадратов» (346 девушек и 313 юношей) и по тесту ПЛЛ (493 девушки и 601 юноша).

Результаты экспериментального исследования позволяют утверждать, что педагог не в состоянии учесть все разнообразие индивидуально-типических особенностей студентов в управлении учебной деятельностью. Знание же их необходимо для решения стратегических, тактических и некоторых оперативных задач. Интуитивно или осознанно педагог прибегает к дифференцированному подходу при решении дидактических задач. Он делит студентов по способности к обучению на сильных, средних и слабых. В ходе эксперимента мы пытались ответить на вопрос: «Можно ли назвать такие индивидуально-типические особенности обучаемых, которые характерны для каждой из названных групп студентов?» С этой целью был проведен таксономический анализ по двум методикам.

По первой все испытуемые (118 первокурсников, из них: 65 девушек и 53 юноши, обучавшиеся в одном потоке и по одной специальности) разбивались на группы, не заданные исследователем. Таксономия проводилась по 42 признакам (средний балл за первый курс, особенности мышления, нейротизм, вертированность и др.). Результаты представлены в табл. 1, 2.

Таблица 1

Таксономические портреты (юноши)

Показатель	Таксон		
	1-й	2-й	3-й
Социально-профессиональные характеристики			
Студенты со стажем работы	Существенно меньше, чем во 2-м таксоне	Существенно больше, чем в 1-м и 3-м таксонах	Существенно меньше, чем во 2-м таксоне
Степень профессиональной удовлетворенности	Существенно ниже, чем во 2-м таксоне	Существенно выше, чем в 1-м и 3-м таксонах	Существенно ниже, чем во 2-м таксоне
Учебно-педагогические характеристики			
Оценка индивидуальной структуры учения	Балльные оценки выше, чем в 3-м таксоне (1-й и 2-й таксоны статистически не различимы)		Балльные оценки ниже, чем в 1-м и 2-м таксонах
Успеваемость (средний балл за 1 курс)	Отличная 4,7	Хорошая 4,0	Удовлетворительная 3,4
Психологические характеристики			
Скорость чтения МТ и ОПЛ	Высокая	Низкая	Средняя
Коэффициент усвоения МТ	Средний	Высокий	Низкий
Коэффициент усвоения ОПЛ	Высокий (1-й и 2-й таксоны статистически не различимы)		Низкий
Координация форм мышления (КФМ-2)	Хорошая	Удовлетворительная	Плохая
Уровень ПМ (по тесту ПЛЛ)	Отличный и хороший	Удовлетворительный (2-й и 3-й таксоны статистически не различимы)	
Ригидность	Преимущественно гибкое мышление	Преобладают лица, склонные к фиксированной установке	Больше ригидных
Собственно-личностные характеристики			
Самокритичность поведения в бытовых ситуациях	Высокая (1-й и 2-й таксоны статистически не различимы)		Низкая

Таблица 2

Таксономические портреты (девушки)

Показатель	1-й таксон	2-й таксон
Успеваемость (средний балл за 1 курс)	Отличная и хорошая 4,7	Хорошая и удовлетворительная 3,4
Самокритичность поведения в бытовых ситуациях	Низкая	Высокая

Испытуемые разделились на два класса по половому признаку. Из анализа данных мужской выборки ясно, что юноши более разнообразны. Они разделились на три группы, девушки — на две. Представители мужской части выборки характеризуются 11 признаками, девушки отличаются только двумя. Таксоны в мужской выборке характеризуются признаками, относящимися к разным уровням структурной организации личности.

Можно сказать, что привычное деление студентов на сильных, средних и слабых согласуется с тремя таксонами в мужской части выборки. Однако анализ полученных групп по содержательным признакам показывает, что «среднестатистический» студент не существует. По одним параметрам он не отличается от представителей 1-го таксона, по другим — 3-го. Между крайними группами различия существенны по 8 признакам. Представителей 1-го таксона отличают в основном высокие, благоприятные, положительные показатели. Студенты с низкой успеваемостью (3-й таксон) имеют больше неблагоприятных, отрицательных.

Студенты, входящие в таксоны женской и мужской частей выборки, отличаются уровнем самокритичности. Однако зависимость разная. Хорошо успевающие юноши более самокритичны, девушки — наоборот. Можно сделать вывод, что обучаемость девушек является основным компенсаторным механизмом.

Проведен таксономический анализ по другой методике. Обследовалось 133 юноши, обучавшиеся по специальности, на которую девушки не принимались. Измерения проводились по 36 признакам. Методика позволила выявить группы испытуемых по полярным значениям признаков. Таксон определялся как n-мерный шар в линейном эвклидовом пространстве, где n — число измеряемых признаков. Было проведено несколько обсчетов данных с варьированием диаметров. Во всех случаях четко выделялись два «полярных» таксона. С увеличением диаметров количество испытуемых, попадающих в тот или иной таксон, увеличивалось. При этом увеличивалось и разнообразие каждого таксона. Мы выбрали некоторые средние значения величины диаметра, что позволило выделить две характерные группы. Первая включала 34 испытуемых, вторая — 29. Остальные таксоны оказались весьма малочисленны (по 2—3 человека), поэтому рассмотрение их в нашем случае не имело смысла. Однако этот результат подтвердил в очередной раз разнообразие юношей. Описание таксонов дано в табл. 3.

В описание портретов вошли характеристики, относящиеся к разным уровням структурной организации личности обучаемых. Таксоны не различаются по интеллектуальным признакам (6-й, 9-й, 11-й субтесты Д. Векслера, уровень ПМ, уровень сформированности приема КФМ и др.), вертированности, нейротизма. Успехи в учебной деятельности в 50 % случаев связаны не с интеллектуальными особенностями, а с качествами личности иного плана. Среди них особо следует отметить самокритичность поведения в бытовых ситуациях. Она вошла в описание всех таксонов, полученных в эксперименте. Признак оказался информативным и значимым в учебной деятельности.

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод, что даже при раздельном обучении мальчиков и девочек, юношей и девушек, оно должно быть индивидуализированным.

Таблица 3

Таксономические портреты студентов

Признаки	Качественные и количественные показатели	
	1-й таксон	2-й таксон
Социально-профессиональные характеристики		
Студенты со стажем работы	Существенно меньше, чем во 2-м таксоне	Существенно больше, чем в 1-м таксоне
Учебно-педагогические характеристики		
Вступительный экзамен (математика)	Обе «5» или «5» и «4»	Обе «4» или «4» и «3»
Оценка по математике (1 семестр)	«5» или «4»	«3»
Психологические характеристики		
Прогноз группы на экзамен (снижение оценки — «срыв»)	«Срывы» редки	«Срывы» существенно чаще
Прогноз преподавателя на экзамен (снижение оценки)	«Срывы» редки	«Срывы» существенно чаще
Реакция на неудачи в учении	Интрапунитивная	Экстрапунитивная
Склонность к определенной окрашенности поведения	Преобладает оптимистическая реакция	Преобладает пессимизм
Самокритичность поведения в бытовых ситуациях	Высокая	Низкая
Психофизиологические характеристики (в фоне)		
Частота пульса, минутный объем, артериальное давление	Существенно выше, чем во 2-м таксоне	Существенно ниже, чем в 1-м таксоне
Психофизиологические характеристики (в ситуации экзамена)		
Частота пульса, минутный объем,	Существенно выше, чем во 2-м таксоне	Существенно ниже, чем в 1-м таксоне
Коэффициент Кердо (показатель симпатиконии)	Ярко выражен	Менее ярко выражен

Полагаем, что изложенные в статье данные будут интересны тем, кто занимается индивидуальным, личностно-ориентированным, гендерным подходом, проблемой подготовки школы к профильному обучению.

Раздел V

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.144 + 370.179

СТАНДАРТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Т. И. Шалавина

Проблема профессионального самоопределения молодежи всегда была актуальной, особенно остро встает она сегодня в условиях социальных перемен, когда предпринимательская психология проникает во все сферы деятельности, наблюдается информатизация всех видов профессионального труда, происходит изменение стиля деловых отношений в обществе. Поэтому в рамках модернизации российского образования предполагается переход общеобразовательной школы к профильному обучению.

В этих условиях учащаяся молодежь особенно нуждается в действенной помощи со стороны взрослых и в первую очередь учителей в осознанном выборе своего профессионального пути, своей профессиональной карьеры, соответствующей индивидуально-психологическим особенностям, возможностям личности молодого человека и потребностям рынка труда в конкурентоспособных кадрах.

Наши исследования показали, что в значительной мере учительский корпус не готов к осуществлению целенаправленной научно обоснованной систематической работы по руководству профессиональным самоопределением школьников. Вместе с тем учителя признают важность и необходимость такой работы (92 % опрошенных учителей).

Учитывая создавшуюся ситуацию, мы разработали систему личностно-ориентированной подготовки будущего учителя к профессиональному самоопределению школьников. Реализация такой системы потребовала прежде всего разработки образовательного стандарта, который мог бы гарантировать достаточно высокое качество подготовки будущего учителя к профессиональному самоопределению школьников независимо от характера этой подготовки (педвуз, институт усовершенствования учителей, факультет повышения квалификации, спецкурсы и т. д.). При этом имелась в виду «мягкая стандартизация» (В. М. Березовский, Б. С. Гершунский), связанная с несколько размытым понятием упорядочения, когда критерии результативности во многом «окрашены» субъективными представлениями об уровне, качестве и других параметрах стандартизуемых объектов.

Для обозначения разработанного продукта исследования мы ввели рабочее понятие «стандарт профессионализма по формированию профессионального самоопределения школьников» (стандарт ПФПС). Мы ставили своей задачей также определение сущности понятий «стандарт обра-

зования», «педагогический профессионализм», «профессионализм по формированию профессионального самоопределения школьников» (ПФПС).

В педагогической литературе понятие «стандарт образования» не имеет однозначного толкования. Так, В. Г. Разумовский считает, что стандарт образования — это минимум общеобразовательной академической подготовки, обязательной для всего подрастающего поколения, и совокупность средств для его реализации [9]. Коллектив авторов научно-исследовательского института высшего образования, занимающихся данной проблемой, в образовательный стандарт включают стандарт содержания образования (единые учебные планы, программы); стандарт качества образования (единые требования к конечному результату обучения — овладению обучающимися определенной системой знаний, умений, навыков); стандарт уровня образования (отношение к квалификации подготавливаемых работников, требования к составу и объему подготовки специалистов, место в системе непрерывного образования) [12].

В. М. Соколов четко придерживается мнения, что образовательный стандарт — это требования к результату подготовки выпускников. Государственный образовательный стандарт, считает он, является системообразующей основой учебного процесса, он должен достаточно диагностично зафиксировать, какими качествами должен обладать человек, претендующий на академические звания: бакалавра, магистра, дипломированного специалиста, на квалификацию. Автор указывает основные позиции, на реализацию которых должен работать государственный образовательный стандарт: 1) приоритетное развитие личности, опирающееся на фундаментализацию и расширенный общекультурный компонент образования; 2) обеспечение возможности выбора студентом такой образовательной траектории (из предложенных вариантов), которая в наибольшей степени соответствует мотивам, целям, возможностям и способностям студента [11].

Под стандартом образования В. П. Беспалько понимает диагностическое описание минимальных обязательных требований к отдельным сторонам образования или образования в целом, удовлетворяющее соответствующим условиям: оно применимо к вполне определенному педагогически обоснованному образовательному феномену (качеству личности, содержанию учебного предмета, качеству усвоения и т. д.); выполнено в диагностических показателях качества данного феномена; содержит количественные критерии оценки качества проявления образовательного феномена; ориентировано на объективные (воспроизводимые) методы контроля качества по всем выделенным показателям [1].

Анализ приведенных определений позволяет сделать вывод, что последнее из них нам представляется наиболее полным и достаточным, что подтверждается общей теорией стандартизации и практикой создания стандартов в других областях деятельности. Выполнение всех указанных требований придает образовательному стандарту свойства определенности, однозначности, целенаправленности и воспроизводимости. Особенно следует подчеркнуть требования минимальности, достаточности и диагностичности в образовательном стандарте. Они коренным образом отличают его от различных стандартов в других областях человеческой деятельности, строящихся на требовании максимальности.

Минимальность обеспечивается генетическим, субъективным подходом, учитывающим естественные возможности человека в обучении в различные периоды его взросления и развития [1]. Именно требование достаточной минимальности (В. М. Соколов) может обеспечить право выбора и развитие личности. Выбор в вариативном образовании и развитие личности неразрывны, ибо личность индивидуальна и может эффективно развиваться, реализуя себя только в выборе. Само право и возможность принимать самостоятельное решение (выбирать) суть необходимые условия процесса развития личности [11].

Принцип достаточности означает, что при минимуме требований к выпускнику данного образовательного уровня, претенденту на соответствующее академическое звание, квалификацию они (требования) должны быть достаточны, чтобы защитить общество от необразованности, некомпетентности.

Важнейшей характеристикой требований стандарта является их диагностичность. Педагогическая диагностика включает в себя наблюдение, измерение качеств и свойств педагогических объектов.

Большинство ученых высказывается за внедрение государственного образовательного стандарта в систему образования всех уровней (В. П. Беспалько, Э. М. Браверман, Ю. И. Дик, П. И. Самойленко и др.). Однако есть и противники этого. Так, по мнению Л. Горюновой [3], проблема стандарта в области педагогики надуманна, и автор категорически возражает против установления стандарта уровня и качества образования. В этой связи возникает вопрос: «А не противоречит ли стандартизация идее творческой педагогической деятельности?»

Анализ различных точек зрения приводит к выводу о том, что любой стандарт подвижен и динамичен, он лишь фиксирует внешне и внутренне детерминирующие факторы и обстоятельства, которые так или иначе влияют на оценку результативности целенаправленной деятельности. Наша позиция в этом вопросе совпадает с точкой зрения В. М. Березовского и Б. С. Гершунского [2, с. 28]. Ученые предлагают универсальную формулу: к творчеству через порядок. Стандартизация, по их мнению, не убивает творческое начало, не сводится к жесткому регламентированию и алгоритмизации всего и вся. Она выступает как средство организации деятельности, позволяющее разложить системные качества объекта на составляющие его элементы, конкретизировать свойства этих элементов в их взаимосвязях, организовать поиск пути к желаемому результату. В конечном счете стандартизация направлена на достижение должного уровня, качества и эффективности в любой деятельности.

Подобную точку зрения поддерживает и Э. Б. Кайнова: «Введение четких стандартов обеспечивает, с одной стороны, возможность контроля государством результатов образования и на этой основе выработки грамотной стратегии его развития, с другой — наличие стандартов освободит систему образования от излишней опеки и создаст возможность творческого подхода к решению образовательных проблем» [4, с. 71].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод об актуальности и важности процесса стандартизации педагогического образования, возможности и целесообразности его распространения на профессионализм педагога.

Проблема педагогического профессионализма в современной науке также еще недостаточно разработана. Так, В. А. Сластенин использует понятие «педагогический профессионализм» для обозначения уровня квалификации педагога-практика [10]. Некоторые авторы отождествляют понятия «педагогический профессионализм» и «педагогическое мастерство» (С. И. Иванова), другие полагают, что «педагогический профессионализм» — это определенный уровень сформированности мастерства педагога (Ю. К. Бабанский). И. Ф. Харламов под педагогическим профессионализмом понимает характеристику качества педагогической деятельности учителя [13].

Педагогический профессионализм, на наш взгляд, не является синонимом мастерства. Педагогическое мастерство более узкое понятие по сравнению с педагогическим профессионализмом. Обучающие и воспитывающие умения и навыки, характеризующие умелость, входят в понятие «педагогический профессионализм» как один из его составляющих компонентов. А педагогическое мастерство — одна из высочайших стадий проявления педагогической умелости в практической работе учителя. Мы полагаем, что мастерство основано больше на практических, прикладных умениях, умениях что-то делать, мастерить (деятельностный аспект). Современное же общество предъявляет к личности качественно новые требования и, соответственно, качественно новые требования к педагогической деятельности (личностный аспект).

С позиций личностно-деятельностного подхода Н. В. Кузьмина в понятии «педагогический профессионализм» выделяет две взаимосвязанные составляющие: «профессионализм личности» и «профессионализм деятельности». Последний определяется как качественная характеристика субъекта деятельности данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления. Поскольку качества личности педагога могут содействовать или препятствовать продуктивному решению педагогических задач, то это, по мнению ученого, и позволяет говорить о профессионализме личности. «Профессионализм личности в практической педагогической деятельности и отражается в опыте конкретного педагога» [6].

Рассматривая различные подходы к определению понятия «педагогический профессионализм», мы пришли к выводу о том, что в них не нашла отражения составляющая педагогического профессионализма, выпадает понятие «индивидуальный стиль педагога». Стиль педагога может быть определен как присущий именно данному учителю индивидуальный способ выражения своих творческих потенций, проявляющихся в общении со всеми участниками педагогического процесса и прежде всего с учащимися через взаимодействие учебно-воспитательного материала в его проекции на усвоение [8].

Понятие «профессионализм по формированию профессионального самоопределения школьников» не встречается в литературе. Нам представляется, что это понятие является составной частью педагогического профессионализма.

Опираясь на вышеизложенное, мы попытались дать следующее рабочее определение: профессионализм по формированию профессионального само-

определения (ПФПС) — это мера владения профориентационными знаниями, умениями, навыками, мастерство проявления профессионально значимых личностных качеств и индивидуального стиля деятельности в области профориентации.

Стандарты общепедагогического профессионализма впервые были разработаны на кафедре педагогики Московского педагогического государственного университета (1993 г.). Отправными документами для их разработки служили квалификационная характеристика и профессиограмма учителя в совокупности с понятием образовательного стандарта. Стандарты были разработаны на основе стандартизованных показателей и содержали параметры и критерии оценки уровня сформированности различных составляющих педагогического профессионализма [7]. Среди стандартизованных показателей использовались, например, следующие: соответствие выпускника вуза требованиям квалификационной характеристики; владение современными педагогическими парадигмами, технологией проектирования педагогического процесса, основами информационной культуры, технологией сотрудничества по вертикали и горизонтали; осведомленность студентов о доминантах своего педагогического профессионализма и др. [7].

Учитывая опыт кафедры педагогики по разработке стандартов общепедагогического профессионализма, опираясь на отечественные и зарубежные литературные источники, мы попытались разработать стандарт ПФПС. Принципиально важной особенностью современного этапа стандартизации является комплексный подход, который мы приняли за методологическую основу при построении стандарта ПФПС, поскольку он предусматривает одновременно установку требований к объекту стандартизации, его элементам, а также разработку методов их достижения и контроля в соответствии с уровнями готовности будущего учителя к профессиональному самоопределению школьников.

Для создания стандарта ПФПС мы использовали структурно-целевой метод, суть которого сводится к следующему: 1) формируются дополняющие друг друга цели профориентационной подготовки будущего учителя; 2) в соответствии с выбранными целями подготовки формируется объем базовых профориентационных знаний и умений, обеспечивающих владение техникой и технологией профориентационной деятельности; 3) в любом вузовском курсе (независимо от профиля специальности) при дифференцированном обучении профориентационный учебный материал рассматривается как совокупность, содержащая две составляющие — инвариантную часть и вариативную; 4) определяются требования к личностно-ориентированной подготовке будущего учителя.

Использование такой методики позволило определить содержание стандарта ПФПС и требования к будущему учителю при его реализации. Прежде всего мы сформулировали требования, которым должен удовлетворять разрабатываемый стандарт:

- научность — достаточное и четкое научное обоснование критериев (требований), вводимых в стандарт в качестве основных для оценки уровня готовности учителя к профессиональному самоопределению школьников, связь их с последними научными разработками в области профориентации;

• значимость каждого критерия (требования) в оценке готовности учителя к профессиональному самоопределению школьников;

• практико-ориентированная направленность — связь с практикой работы школ, МУК, ПТУ, служб занятости и т. д.;

• доступность — возможность использования критериев (требований) в практической деятельности по определению профориентационной компетентности учителя в условиях работы образовательного учреждения (педуниверситет, педакадемия, ИУУ, ФПК и др.);

• связь с другими стандартами, принятыми или принимаемыми в области образования;

• полнота — всестороннее и достаточное отражение всех сторон профориентационной деятельности учителя;

• объективность — независимость от способа профориентационной подготовки (педвуз, спецкурсы, самообразование и др.);

• диагностичность — возможность по критериям (требованиям), входящим в стандарт, поставить однозначный диагноз или прийти к однозначному заключению о том или ином уровне профессионализма учителя по формированию профессионального самоопределения школьников.

Опираясь на методологические основы стандартизации в образовании, мы критериальным смыслообразующим избрали термин «владение», поскольку в нем интегрированы периферийные его составляющие: знание, умение, опыт, реализация.

Мы считаем, что стандарт профессионализма по формированию профессионального самоопределения школьников состоит из трех блоков-требований, составляющих его инвариант:

1. **Интроспективные**: знание своих профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления профориентационной работы; владение технологией интроспекции ПФПС.

2. **Профессионально-деятельностные**: владение базовыми знаниями профессионального самоопределения и профориентации; базовыми умениями профориентационной деятельности; техникой диагностики личности в целях формирования профессионального самоопределения школьников; технологией целеполагания в профориентационной деятельности; технологией профессионального просвещения и профконсультации; технологией профессиографического анализа профессий; технологией организации развивающей деятельности школьников в профессиональном самоопределении.

3. **Социально-профессиональные**: знания социально-экономических условий профессионального труда; представления о современном рынке труда и рыночных отношениях; знания о конъюнктуре и функционировании рынка труда; профессионально-правовая осведомленность.

В первые два блока входит понятие «технология», рассматриваемое нами как базисное в системе подготовки будущего учителя к профессиональному самоопределению школьников. В данном исследовании под педагогической технологией мы понимаем разработку совокупности операций (действий, приемов, шагов), последовательное осуществление которых обеспечивает решение поставленных задач обучения, воспитания и развития.

Владение технологией профориентационной деятельности означает умение ставить цели формирования личностно-ориентированного профессионального самоопределения учащихся на разных возрастных этапах, отбирать адекватные этим целям процедуры, приемы и средства подготовки учащихся к обоснованному выбору профессии, оптимальным образом выстраивать деятельность учащихся по развитию профессионально важных качеств, выявлять и анализировать результаты продвижения учащихся в их профессиональном самоопределении.

Одним из важных средств педагогической технологии является педагогическая техника, представляющая собой систему вербальных и невербальных средств общения, предметной деятельности, профессиональную саморегуляцию педагогом своего психического состояния (самоконтроль, выдержка и т. п.).

В стандарте ПФПС во втором блоке требований специально выделяется владение техникой диагностики личности учащихся в целях формирования их профессионального самоопределения. При этом мы опирались на деятельностную теорию личности (А. Н. Леонтьев и его ученики) как один из продуктивных подходов к изучению и диагностике личности.

С овладением будущим учителем техникой диагностики школьников тесно связаны умения познания педагогом самого себя, владение технологией интроспекции профессионализма по формированию профессионального самоопределения школьников, знания собственных профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления профориентации учащихся.

Проведенные экспериментальные исследования показали, что педагогическая деятельность учителя по диагностике и познанию личности учащихся в целях их профессионального самоопределения не может быть продуктивной без эффективного рефлексивно-перцептивного анализа на основе соответствующих способностей и умений. Последние необходимо специально формировать в ходе профориентационной подготовки будущего учителя. Поэтому в стандарт ПФПС мы и включили блок интроспективных требований.

Интроспекция (самонаблюдение) является необходимым элементом и основным методом в самопознании. Нельзя изменить себя, не рассматривая свой внутренний мир сквозь «увеличительное стекло самонаблюдения» (Я. Л. Коломинский) [5]. «Делай свое дело и познай самого себя» — так еще в Древней Греции определялся основной путь самопознания. Каждая из обеих частей этой заповеди, по М. Монтеню, включает в себя и вторую половину ее и, таким образом, охватывает весь круг наших обязанностей. Интроспекция является основой и для установления самооценки, для развития постоянного самоконтроля и саморегуляции учителем своего психического состояния.

В рамках стандарта ПФПС мы выделили следующие виды базовых знаний: 1) фактические, представляющие целесообразный «набор» факторов, отражающих современное состояние развития проблемы профессионального самоопределения; 2) теоретико-методологические, дающие ориентиры в познании и преобразовании педагогических объектов и своего профессионального поведения; 3) историко-педагогические, отражающие

генезис профориентационного знания и опыта; 4) научно-методические, обеспечивающие информационную основу освоения технологии профориентационной деятельности; 5) интегративные, являющиеся результатом синтеза профориентационных знаний.

Профориентационные знания порождают умения, перерастая в них. Умения — это приобретенная индивидом способность творчески, тактически пользоваться своими знаниями в практической деятельности (О. А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин). Второй блок требований стандарта и составляют перечень базовых профориентационных умений.

Третий блок требований стандарта является информационным, включающим элементы социально-экономических и правовых знаний, которые позволяют учителю ознакомить учащихся со сложной динамически изменяющейся социально-экономической обстановкой, в которой будет работать каждый из них как будущий профессионал, что обеспечивает в определенной мере жизнестойкость молодого человека в целом и особенно на этапе выбора профессии.

Таким образом, на основе вышеизложенного приходим к выводу, что образовательный стандарт и педагогический профессионализм — вполне совместимые понятия, они дают толчок более глубокой разработке различных составляющих общепедагогического профессионализма.

Стандарт профессионализма по формированию профессионального самоопределения школьников является важной личностно-ориентированной составляющей готовности будущего учителя к профессиональному самоопределению школьников. Он представляет собой тот минимум знаний, умений и навыков профориентационной деятельности учителя, которым должен овладеть будущий педагог, чтобы иметь нормативный (обязательный) уровень готовности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Беспалько В. П.** Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. — 1993. — № 5. — С. 16—20.

2. **Гершунский Б. С., Березовский В. М.** Методологические проблемы стандартизации в образовании // Педагогика. — 1993. — № 1. — С. 27—32.

3. **Горюнова Л.** Несколько слов о стандартах в педагогике // Искусство в школе. — 1993. — № 5. — С. 60—61.

4. **Кайнова Э. Б.** К вопросу о стандартизации труда учителя // Стандарты и качество. — 1993. — № 6. — С. 71—72.

5. **Коломинский Я.** Беседы о тайнах психики. — Мн.: Юнацтва, 1990. — 192 с.

6. **Кузьмина Н. В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. — М.: Высшая школа, 1990. — 117 с.

7. **Марина Т. А.** Формирование педагогического профессионализма студентов с использованием машиноориентированной педагогической информации: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1993. — 183 с.

8. **Мерлин В. С.** Индивидуальный стиль как компонент и как показатель общих способностей. — М., 1970.

9. **Разумовский В. Г.** Проблемы стандартизации образования отечественной и зарубежной школы // Образовательный стандарт по физике. — М., 1993. — С. 8—11.

10. **Сластенин В. А.** К вопросу о профессионализме учителя общеобразовательной школы // Советская педагогика. — 1973. — № 5. — С. 72—80.

11. **Соколов В. М.** Стандарты в управлении качеством образования. — Нижний Новгород, 1993. — 95 с.

12. **Стандарты** уровней профессионального образования, их значение для разработки содержания подготовки специалистов. — М., 1993. — 28 с.

13. **Харламов И. Ф.** О педагогическом мастерстве, творчестве, новаторстве // Педагогика. — 1992. — № 7—8. — С. 13—15.

Раздел VI

РАЗМЫШЛЕНИЯ, ДИСКУССИИ

УДК 370

О ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В. А. Дмитриенко, Н. А. Люрья

В условиях стремительных изменений в жизни российского общества наиболее острой является проблема образования и воспитания будущего поколения. Качественные перемены, происходящие сегодня в сфере образования, требуют специального анализа. Специфика этой сферы характеризуется, с одной стороны, возрастанием значимости общественно выделенных форм образовательной деятельности для воспроизводства общества как целостной системы, а с другой — тенденцией связывать предназначение человека в современном мире с образованием. Соотнесение образования с глобальными проблемами современной цивилизации и ценностными ориентирами современной культуры актуализирует осмысление современных образовательных проблем с различных позиций — социологии, философии, истории. В современной социокультурной ситуации, когда отсутствует единая «картина мира», единые онтологические основания, однозначная метафизическая направленность, выступающая в качестве исходного принципа, задающего всю систему в целом, чрезвычайно важно выявить критерии и ориентации исследования.

Обычно образование рассматривается с позиций его социальных функций в обществе. Теоретическая рефлексия на этот аспект образовательной проблемы связана с традицией, возникшей сравнительно недавно, когда относительная автономия педагогической деятельности была нарушена. В исследованиях, посвященных образовательному институту, идеал образованного человека принимался как «данность», как нерефлектируемое отражение ценностей данной эпохи, а акцент делался на «результате» действия этого института в обществе, на эффекте, производимом педагогикой на те или иные стороны общественной жизни. Понимание образования в контексте общественного института (что свойственно, как правило, управленцам, педагогам-практикам, педагогам-новаторам) затрудняет возможность осуществить связь с современными тенденциями развития культуры, общества, человека. Педагоги, включенные в образовательную деятельность в рамках формального образования, «впитавшие» всю косность отживших стандартов, не в силах разорвать замкнутый круг возобновляющегося, системно организованного, замкнутого в себе процесса обучения и воспитания в устоявшихся формах. Даже принимая современный идеал образованности, они не видят способа его осуществления.

Отсутствие осознания своей принадлежности к той или иной позиции ведет к различным негативным последствиям:

а) непониманию между теоретиками и практиками педагогической деятельности, когда причины кризиса образования ищут только в неправильной установке педагога, не обращая внимания на то, что образование всегда включено в социокультурный контекст со сложившимися традициями и способами деятельности;

б) неправомерному расширению антропологического подхода к сфере его применения;

в) утопизму, имеющему следствием нереализуемость проектов и программ по развитию образования и т. д.

Таким образом, можно зафиксировать фундаментальную проблему, актуальность решения которой несомненна как для теоретиков, так и для практиков образования: 1) необходимость в постановке и анализе вопросов общетеоретического плана, которые должны войти в компетенцию особого направления научных исследований истории и теории развития образования (или по-другому — общей истории и теории развития образования); 2) обобщение практического педагогического опыта, аккумулирующего передовые достижения образовательной сферы.

Важность исследования истории образования недооценивается в современной педагогике. Исторический анализ может прояснить многие проблемы современности. Почему реформы образования оказываются столь неэффективны в нашем обществе, несмотря на их, казалось бы, прогрессивную направленность? Анализируя эту ситуацию, мы приходим к выводу о необходимости выделения специфической сферы общественной жизни — со своими системными свойствами, особенностями развития, противоречиями и т. д., с взаимоотношением с более общей структурой, с культурой и другими социальными институтами в целом. Сложность взаимоотношения между обществом (культурой) и системно организованным образованием, его специфичность, многоаспектность актуализирует исследование образования в качестве социального института общества. Это выделение мотивируется необходимостью более глубокого понимания историко-культурных предпосылок и оснований тех кризисных явлений, которые характерны для современного образования. Проведенный ранее авторами анализ показал, что в истории развития образования существуют стабильные эпохи, когда образовательный институт удовлетворяет потребностям общества, и периоды качественных его перемен. В стабильные периоды характерны одни взаимоотношения системы образования с обществом, в «революционные» — совершенно другие. При этом оказывается очень важно знать, какой период переживает система образования и где искать спасение: а) внутри самой образовательной системы или б) вне ее, в культуре, социуме, если мы обозначим, какая ситуация характерна для нашего времени.

Например, в поиске конструктивных направлений развития образования оказался важен анализ перехода от средневековой к капиталистической системе образования, найдены основные закономерности, касающиеся феномена «развития», которые послужили эвристическими концептами для выявления в современной культуре факторов, которые могут помочь решить кризисную ситуацию в сфере образования. Это позволило сделать ряд выводов о тенденциях изменения самого образовательного

института. Они связаны с изменением типа экономики в современной культуре, с ситуацией постмодерна, с изменением типа коммуникаций, с возрастанием экзистенциальной составляющей мышления по сравнению с его социальной обусловленностью в общественном сознании, с изменением содержания функции свободного времени и досуга, с ориентировкой на образование и самообразование. В свою очередь, влияние этих факторов проявляется в модификации образования как общественного института, а именно: проявляется тенденция к ликвидации институциональной формы; осуществляется ориентация на открытость, поликультурность; профессиональное образование превращается в массовое явление, изменяется роль высшего образования в обществе.

Функции образовательного института перенимают на себя другие институты общества, поэтому можно сказать, что институциональная форма образования преодолевается, размывается, превращается в «образовательное пространство» проживания людей современной цивилизации. Поэтому все сферы жизнедеятельности человека приобретают или выполняют для субъекта педагогические функции. Для высшего образования становятся актуальными задачи: а) конструировать содержание образования в междисциплинарных областях, где отсутствует достаточный опыт профессиональной деятельности, б) выполнять смыслообразующую функцию для индивида. Однако анализ существования и эволюции образовательных систем, имеющий целью показать осуществление преемственности поколений и воспроизводство культуры, не дает оснований для ответа на вопрос о причинах его развития, о том, где находится источник того нового, что определяет его реформу. Поэтому в данном случае необходим анализ самого процесса качественного перехода института образования от одного состояния к другому. В чем заключается специфика, каковы характерные особенности этого перехода?

Было выявлено, что сам переход обязан расхождению между системной (отжившей) организованностью, построенной под цели прошлого, и новой сложившейся культурной ситуацией, которая проявляет себя через новые цели и идеалы. При этом оказалось возможным выделить три типа образованности — традиционный, профессиональный, креативный; рассмотреть условия и сущностные черты перехода от одного типа к другому; определить роль культурных инноваций и т. д. Анализ субъекта образовательного процесса показал возрастание роли личностного начала и сопряженное изменение образовательной системы в двух качественных переходах: от традиционного общества к классовому и от средневековья к капитализму. В первом случае оформление образования в социальный институт сыграло роль механизма «отстранения» личности от коллектива (нахождение ею внутренних опор и резервов и тем самым — развитие ее индивидуальности), а для общества обеспечило возможность испытания различных стратегий его развития. Преемницей первого типа образованности остается семья как модель родовой общины, а «натуральный» характер этого типа воспитания обеспечен возрастными рамками ребенка. Реализация полученной индивидом свободы находит воплощение в дальнейшей истории развития общества в различных областях и может быть никак не связанной с образовательной активностью. Во втором случае

(переход от средневековой системы образования к капиталистической) расширение личностного горизонта реализуется в «пространстве» социального расслоения и дифференцированных типов деятельности, в расширении сфер приложения активности человека во внешнем мире, что было связано с изменением отношения к труду. При этом возрастание роли личностного начала проявилось в нравственной эволюции личности. Полученные результаты использовались при анализе современной образовательной революции, современного идеала образованности, что потребовало обращения к такому феномену, как научный рационализм и выявления его влияния на сущностные характеристики современного человека, а также на связь этого феномена с тем смыслом, который вкладывается в понятие «творчество».

Когда конкретные области знания, ориентированные на изучение различных аспектов образования, все больше превращаются в особые направления научных исследований, возникает специфическая теоретико-познавательная ситуация. С одной стороны, педагогика не может научно освоить все поле деятельности образования, а с другой — интенсивно формируется особый класс наук, ориентированных на изучение этой сферы. Возможности разрешения данного противоречия, на наш взгляд, связаны с необходимостью решения фундаментальной проблемы: по постановке и анализу вопросов общетеоретического плана, которые должны войти в компетенцию особого направления научных исследований истории и теории развития образования (или по-другому — общей истории и теории развития образования).

Необходимо отметить, что историко-образовательная мысль весьма слабо представлена в общем комплексе наук об образовании. Это вполне объяснимо, так как без современной теории объекта не может быть и ее подлинно научной истории. В настоящее время, насколько нам известно, не существует такой науки, как всеобщая история образования России и, думается, что в других странах ситуация не намного лучше. Имеются отдельные исследования, посвященные крупным персоналиям в области образования, исторические фрагменты по истории отдельных видов образования, с большей или меньшей степенью их научной проработанности, а также исследования, рассматривающие во времени развитие той или иной подсистемы или вида образования. Не случайно поэтому, например, только как своеобразное практическое приложение к историко-образовательным исследованиям существует музееведение, будучи слабо отрефлексированным в научном отношении, что, естественно, негативно сказывается на реальной практике создания музеев по истории образования. Во многих вузах страны имеются музеи общеучрежденческого плана либо по истории отдельных, особо продвинутых направлений образования конкретного вуза. Значительно хуже обстоят дела с созданием региональных, межрегиональных и общероссийских музеев по истории образования, которые практически отсутствуют. В Сибирском регионе, к примеру, нет музея истории образования Сибири, хотя бы отраслевого, по высшему, профессиональному или дошкольному образованию. Отражением общего неблагополучия в этой области выступает отсутствие общероссийского музея истории образования. И это далеко не случайно. Одной из главных при-

чин такого положения является низкий уровень научной рефлексии, обращенной в историческое прошлое образования. Если историческая наука в целом включает в свое содержание историографическую и источниковедческую составляющие, то образовательная сфера в этом плане серьезно отстает.

Наряду с реальной историей образования, которая носит всеобщий мировой характер, и необходимостью ее изучения, не менее важным разделом исторического изучения образования выступает, например, историография истории образования. Любая современная достаточно развитая отрасль знания имеет свой историографический план, предполагающий специальные историко-научные исследования, что, в свою очередь, служит основанием для изучения данной проблемы в двух плоскостях. Во-первых, в аспекте общей методологии историографического исследования и, во-вторых, в плане специальной методологии историографического анализа, определяемого характером предмета соответствующей науки. Общие методологические принципы историографического анализа в настоящее время являются актуальной и вместе с тем недостаточно изученной областью исследований. Значительно лучше в этом отношении обстоит дело со специальной методологией историографического анализа, где наибольших успехов достигли представители исторической науки. В исторических исследованиях вопрос о задачах историографии выступает в качестве важного предмета научного познания, вокруг которого до сих пор ведутся напряженные научные дискуссии, породившие значительный массив литературы. На этом вопросе, который требует специального изучения, мы остановимся лишь в той мере, в какой необходимо уяснение характера задач историографии истории образования.

Историография истории образования, если иметь в виду стратегическую теоретико-познавательную цель ее развития, ориентирована на поиск законов, управляющих историко-образовательной деятельностью. Разумеется, в своем актуальном состоянии она еще весьма далека от достижения этой цели, поэтому в настоящее время определяющее значение имеет получение информации описательно упорядочивающего характера. В задачи современной историографии истории образования прежде всего входит исследование истории познания прошлого образования на всем протяжении его исторического развития.

Историографический подход к познанию прошлого в развитии образования имеет три основные формы: общую, особенную и специальную. Общая концепция истории образования предполагает исследование общих путей познания образования как целостной социокультурной подсистемы общества. Процесс отражения в научном познании содержания образования предполагает анализ, становление и развитие общенаучной проблематики, методологических принципов и методов его изучения, исследование эмпирической базы, на основании которой вырабатывались общие модели образования. Предельно сжато и в порядке обсуждения предмет историографии истории образования можно определить следующим образом: *историография истории образования изучает историю возникновения, развития и функционирования историко-образовательного знания в его социальной обусловленности на всем протяжении истории образования.*

Фундаментальные научные проблемы, а тем более научные направления не возникают на пустом месте, так как преемственность является одной из важнейших закономерностей развития всей совокупной науки. Низкий уровень, спорадичность, эклектичность, «лоскутность» историко-образовательных исследований, конечно же, не могут выступать прочным фундаментом и основанием создания мощной теоретической концепции и ее последующего развития. Кроме того, ученые, работающие на передовых рубежах современной науки, весьма скептически относятся к исторической области знания, в рамках которой осуществляется их актуальная научная деятельность, и это проистекает не только по субъективным причинам, но прежде всего потому, что история совокупной науки, равно как и отдельных ее отраслей — в нашем случае это история образования — в настоящее время методологически не осмыслена в таком виде и плане, который был бы опорой научных исследований и одновременно выполнял бы методологическую функцию для них. Научное воспроизведение истории любого объекта, по-видимому, возможно, когда он достигает достаточно высокой степени развитости и зрелости. Тогда становятся отчетливо видны и представимы как основные компоненты и элементы содержания анализируемого объекта, так и формы и способы их взаимосвязи между собой. Но поскольку в науке историческое и логическое органично связаны между собой и без подлинной истории объекта не может быть и соответствующей ее теории, то без современной фундаментальной теории объекта весьма затруднительно создание ее научной истории. В этом плане, с нашей точки зрения, исследования должны идти в двух взаимодополняющих направлениях: собственно историческом и теоретическом.

На основе теоретического видения перспектив развития современного образования в Томском государственном педагогическом университете были предприняты шаги по интеграции таких сфер деятельности, как академическая наука, образование, молодежная политика. Приведем в качестве примера опыт, практически осуществленный на базе кафедры-лаборатории, которая была создана в сентябре 1996 года и являлась единственным в своем роде подразделением вуза полифункционального назначения.

Полифункциональные направления работы кафедры осуществляли такие цели, как: повышение качества подготовки специалистов-педагогов и развитие их творческого потенциала; научные исследования, повышение квалификации научно-педагогических кадров, воспитание молодых научно-педагогических кадров; разработка стратегических программ развития науки. Кроме того, целями и задачами этой структуры являлось также использование уникальных возможностей, традиций, особенностей и потенциала города Томска, являющегося кузницей научно-педагогических кадров Сибири, Дальнего Востока и Севера. Эта задача выполняется ТГПУ совместно с Институтом образования Сибири, Дальнего Востока и Севера РАО.

Кафедра была создана при содействии Сибирского отделения РАО, на ее базе в июле 1998 г. был открыт филиал кафедры ЮНЕСКО г. Новосибирска. На кафедре разрабатывался ряд тем в рамках программ СО РАО: «Стратегия развития образования в Сибири», «Проблемы педагогического

творчества». Кафедра являлась региональной экспериментальной площадкой по теме РАО «Развитие творческого начала личности в системе силовых ведомств» и др.

В настоящее время преемницами этой структуры явились кафедра философии и теории образования и лаборатория педагога-исследователя.

Система подготовки специалистов высшей квалификации включает подготовку научно-педагогических кадров посредством докторантуры, аспирантуры, соискательства. Были открыты:

- докторантура по пяти специальностям: 09.00.08 — «Философия науки и техники»; 09.00.11 — «Социальная философия»; 09.00.13 — «Философская антропология и философия культуры»; 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования»; 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования»;
- аспирантура по 4 специальностям: 09.00.08 — «Философия науки и техники»; 09.00.11 — «Социальная философия»; 09.00.13 — «Философская антропология и философия культуры»; 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования».

Приказом ВАК от 24 мая 1999 года № 239-в при Томском государственном педагогическом университете открыт диссертационный совет К113.77.03 по защите докторских диссертаций по 2 специальностям: 13.00.01 — «Общая педагогика» и 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования».

Благодаря работе кафедры в подготовке научно-педагогических кадров за это время защищены десятки докторских и кандидатских диссертаций.

Разработанная кафедрой в 1996 году концептуально-социологическая модель развития науки и образования, имеющая большое теоретическое и практическое значение, особенно для перехода на многоуровневую систему педагогического образования и повышения эффективности подготовки научно-педагогических кадров, явилась теоретическим основанием дальнейшего углубленного исследования интеграции высшего образования и фундаментальной науки.

Важным направлением работы кафедры является издательская деятельность. Выходят такие журналы, как: «Образование в Сибири», «Вестник Томского государственного педагогического университета», «Вопросы теории науки и образования», «Сибирь. Философия. Образование».

Предложены концепция интеграции вузовской и академической науки посредством объединения различных структурных подразделений вуза и идея создания при ТГПУ Института фундаментальных и прикладных проблем педагогического творчества.

Примером практической интеграции науки и образования является интеграция академической и вузовской науки. Долгое время АПН СССР, а затем РАО были школоцентрированными, где основным объектом изучения была средняя общеобразовательная школа, в то время как высшая школа находилась на далекой периферии научных интересов. Положение существенно изменилось с созданием отделения высшей школы в рамках РАО, впоследствии вошедшего в более широкое объединение профессионального образования, включающее начальную и среднюю ступени профессионального образования. Но самое важное сохранилось, и высшая

школа с ее проблематикой органично влилась в общее проблемное поле научных интересов РАО, а кадровый состав академии обогатился за счет привлечения ученых вузов. И если на высшем уровне академии произошло, хотя и со значительным опозданием, осознание необходимости вовлечения кадрового и научного потенциала высшей школы в общую систему РАО, то значительно сложнее обстоит решение этого вопроса применительно к региональным отделениям академии. Одним из мощнейших резервов развития региональных отделений РАО могло бы явиться создание при президиумах данных отделений, а возможно, и в иных организационных формах, ассоциаций диссертационных ученых советов, на первом этапе — прежде всего в области психолого-педагогических наук. Наиболее существенные аргументы в пользу такого рода ассоциаций следующие:

- координация через тематическую направленность работы диссертационных советов;
- выработка общей стратегии и в перспективе — общей программы и координационных планов деятельности;
- повышение общего уровня, качества и эффективности диссертационных исследований;
- организация систематического обмена опытом работы диссертационных советов;
- укрупнение проблематики исследований и освобождение от дублирования и мелкотемства;
- расширение и углубление коммуникаций между диссертационными советами в решении академических задач (отзывы, оппонирование, рецензирование и т. д.);
- периодическое проведение конференций, рабочих совещаний и собраний по общим вопросам деятельности ученых советов;
- издание ежегодного информационного вестника ассоциации, отражающего итоги ее работы за год;
- разработка совместных научных проектов и программ в области подготовки научно-педагогических кадров;
- совместные выпуски коллективных монографий, сборников и т. д.;
- установление более тесных связей с ВАК РФ.

Члены диссертационных советов и соискатели, в особенности докторских диссертаций, составили бы реальный кадровый резерв как для региональных отделений РАО, так и для воспроизведения и развития кадрового потенциала профессиональных отделений РАО. Привлечение членов диссертационных советов к разработке региональных программ позволило бы не только повлиять на качество и эффективность их выполнения, но и способствовало бы расширению и углублению анализа проблематики, представленной в них. Соорганизация диссертационных советов должна осуществляться на добровольных и демократических началах. Общая управленческая структура такого рода ассоциации могла бы выглядеть следующим образом:

- председатель ассоциации;
- два заместителя председателя — по психологическим и педагогическим наукам;
- ученый секретарь;

- президиум или правление ассоциации, членами которого стали бы председатели диссертационных советов;
- общее собрание членов ассоциации, на котором избираются председатель, заместитель и члены правления ассоциации.

В состав ассоциации наряду с членами диссертационных советов могут входить заведующие кафедрами, прежде всего тех, при которых открыты аспирантуры и докторантуры, а также доктора педагогических и психологических наук, в особенности те, кто имеет опыт подготовки научно-педагогических кадров. Региональная ассоциация диссертационных советов позволит более тесно связать деятельность научно-образовательных центров, сделать более содержательной межрегиональные коммуникации, что особенно важно, например, для Сибирского отделения РАО, охватывающего огромные территории.

С созданием ассоциации диссертационных советов, скажем, вначале в порядке эксперимента при Президиуме СО РАО, впоследствии эта форма деятельности могла бы быть распространена на другие региональные отделения и в перспективе завершиться созданием общероссийской ассоциации диссертационных советов по педагогике и психологии. Это явилось бы основой систематической работы с молодыми учеными, руководителями и научными консультантами диссертационных исследований. Позволило бы вносить конструктивные коллективные предложения в ВАК России по совершенствованию и модернизации деятельности по подготовке научно-педагогических кадров. Кроме того, проблема теории и практики подготовки научно-педагогических кадров могла бы войти в научные программы и планы региональных отделений РАО в качестве одного из важнейших направлений проблематики РАО. Сибирская ассоциация диссертационных советов в области психолого-педагогических наук явилась бы основой систематической работы школ молодого ученого как локального, так и общесибирского значения. Коллективная работа с научной молодежью в общих рамках деятельности ассоциации несомненно способствовала бы возрастанию и обновлению научного потенциала Сибирского региона. Региональная ассоциация диссертационных советов могла бы внести существенный вклад в разработку предложений в ВАК РФ по обновлению номенклатуры научных специальностей, которая осуществляется, как известно, один раз в пять лет. В настоящее время явно назрела необходимость включения в номенклатуру научных специальностей «философии образования», или «философии и теории образования», и «общей методики обучения», а решение такого рода вопросов с помощью региональной ассоциации, думается, будет значительно проще. В этих условиях необходимо провести соответствующую работу по включению журнала Президиума СО РАО «Образование в Сибири» в перечень изданий ВАКа, публикации в которых учитывались бы при защитах докторских диссертаций. Таковы, на наш взгляд, некоторые соображения в пользу целесообразности создания сибирской ассоциации диссертационных советов в области психолого-педагогических наук.

Создание Сибирской ассоциации диссертационных советов в области психолого-педагогических наук при Президиуме СО РАО позволило бы вовлечь новые научные силы в его деятельность:

— во-первых, в разработку, расширение и комплексирование тематики общей программы научных исследований СО РАО;

— во-вторых, усилить координационно-регулирующее воздействие со стороны СО РАО на значительный и наиболее квалифицированный контингент научной общественности Сибирских регионов;

— в-третьих, создать прочный резерв кадрового обновления и дополнения СО РАО;

— в-четвертых, расширить авторский актив журнала «Образование в Сибири» Президиума СО РАО;

— в-пятых, создать реальную базу для:

- проведения научных мероприятий общесибирского значения (конгрессы, конференции и т. д.);
- создать необходимую организационную основу сибирской школы молодого ученого.

Ученые вузов, в свою очередь, получат достаточно эффективную организационную форму для плодотворного сотрудничества с РАО и ее Сибирским отделением.

Сколько должно пройти времени, чтобы в структуре наук об образовании заняли достойное место такие две базовые исторические области знания, как историография истории образования и источниковедение истории образования?

Какие усилия необходимы для анализа и использования позитивного опыта образовательной деятельности?

Надеемся, что материал данной статьи послужит стимулом для ответов на эти вопросы.

УДК 370

ОБРАЗ СПЕЦИАЛИСТА В МОДЕЛИ БУДУЩЕГО

В. С. Нургалеев, Л. Барановская

Культура и образование являются «генетически едиными сторонами» процесса социализации личности. Образование (высшее) как вид культурной деятельности призвано формировать «образ» (именно так переводится с немецкого языка слово *Bildung*) личности специалиста как субъекта культуры и деятельности. Понятие «образ личности», считает А. С. Запесоцкий, «максимально полно выражает потенциал человека» [1]. Но прежде чем говорить об образе современного специалиста, следует уточнить понятие «модель специалиста», поскольку ученые, особенно зарубежные, более тридцати лет занимаются разработкой различного рода моделей, используемых для получения наглядного и адекватного представления о профессиональной деятельности того или иного специалиста и проектирования эффективных технологий подготовки к ней.

В отечественной педагогике разработкой модели специалиста вуза занимались и ранее, и в настоящее время ученые-педагоги С. Я. Батышев, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Е. В. Радионов, Е. Э. Смирнова, Г. В. Суходольский, Т. Ф. Талызина и др.

Большинство авторов выделяют в модели две главные составляющие — профессиональные знания и личностные качества.

При описании «профессиональной» составляющей модели, помимо квалификационных требований, детально разработанных в государственных стандартах, исследователи используют такие характеристики, как специальная и интеллектуальная компетенции; интеллектуальная инициатива; самореализация; саморегуляция и др.

Однако существенные отличия обнаруживаются при рассмотрении различными учеными «личностной» составляющей модели. В качестве причин этих разногласий называется специфика профессий, мировоззренческие установки, ориентирующие на выполнение определенной функции [3]. Мы бы добавили еще одну немаловажную, как нам представляется, причину: мотивационно-ценностные установки.

Тем не менее можно выделить безусловные личностные качества, которыми должен обладать выпускник любого вуза. Например, К. Мельничук и А. Яковлева называют «ответственность перед делом и людьми, добросовестность, социопривлекательность, единство слова и дела, широкую культуру...» [2]; Г. Б. Скок под личностными качествами понимает «физическое, психическое и нравственное здоровье, образованность, общекультурную грамотность» [3, с. 27]; Э. Ф. Зеер выделяет креативность, контактность, самоконтроль, самостоятельность и др. [4; 5]; по мнению Р. Петруневой, личностная сторона (составляющая) способствует раскрытию возможностей человека, формированию его мотивов и интересов [6].

В последние годы в отечественной педагогике появился ряд работ, уточняющих суть феномена «модель специалиста» на основе понятия «ключевые компетенции». Это понятие, введенное в научный обиход в начале 90-х годов Международной организацией труда, трактуется как общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий. При этом подчеркивается, что ключевые компетенции обеспечивают универсальность и поэтому не могут быть узкоспециализированными. Понятие «ключевые компетенции» лежит в основе большинства современных моделей, представленных зарубежными учеными. В них «ключевые компетенции» представляют пять ключевых положений, сформулированных в рекомендациях Совета Европы, уровень владения этими положениями выступает неоспоримым критерием качества образования. Речь идет о политических и социальных компетенциях, касающихся жизни в поликультурном обществе, определяющих владение устным и письменным общением, связанных с возникновением информационного общества, реализующих способность и желание учиться на протяжении всей жизни, что является основой непрерывной профессиональной подготовки.

В работах отечественных ученых понятие «ключевые компетенции» имеет более узкую, «профессиональную», интерпретацию — «межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах» [4], и поэтому часто заменяется понятиями: «ключевые квалификации», «профессиональная компетентность» (В. Г. Пищулин); «интеллектуальная ком-

петентность» (К. Мельничук, А. Яковлева); «социально-профессиональные квалификации» (Э. Ф. Зеер).

Анализ различных моделей специалиста вуза [2; 4; 5; 7; 8] показывает, что основное внимание в них уделяется профессиональной составляющей, хотя, как уже отмечалось, и квалификационные требования к специалистам, и уровень подготовки выпускников вузов зафиксированы Министерством труда и отражены в Государственных образовательных стандартах.

Что же касается личностной составляющей, то в ней, как правило, лишь перечисляются те личностные качества, которыми должен обладать, по мнению автора той или иной модели, специалист. Причем списки этих качеств настолько внушительны, что кажется, не хватит всей жизни, не говоря уже о времени, отведенном на обучение, чтобы их реализовать. Рассмотренные модели больше напоминают профессиограммы, ориентированные прежде всего на формирование homo faber (человек производящий), и не дают четкого представления о том, какой тип личности специалиста в них воспроизводится.

Понимают это в какой-то степени и сами разработчики моделей. Так, К. Мельничук и А. Яковлева признают, что: «...в новой ситуации вузы оказались неготовыми... и не смогли отойти от традиционных стереотипов» [2]. И далее называют причину — «отсутствие государственной стратегии в вопросах воспитания учащейся молодежи», ссылка на которую еще раз подтверждает несоответствие сложившейся в России системы высшего образования новым социально-экономическим и социокультурным условиям, связанное с высокой инерционностью высшей школы, ее неготовностью жить и развиваться в динамично меняющейся ситуации. Отдельные вузы до сих пор ждут указаний сверху, вместо того чтобы «задавать границы» и создавать условия «специфически человеческому бытию», то есть работать на перспективу и «становиться мастерами» культуротворчества как объективируемой человеческой способности создавать/воссоздавать культурные формы и ответственно наполнять их определенными культурными смыслами» [9]. Происходит это потому, считает О. В. Долженко, что «высшая школа все еще не изжила представление о своем государственном предназначении» [10].

Образование — базис социума, предопределяющий действенность остальных, в том числе экономических и политических составляющих общественного развития, поэтому «пора придать образованию его высший смысл — смысл впередсмотрящего организатора прогресса человеческой цивилизации, духовного поводыря человека и человечества» [11].

Общество программирует свое будущее через систему образования. Значит, вуз как социальный институт должен быть социально эффективным, о чем можно судить по формируемому им типу личности специалиста, и заниматься разработкой стратегии образования молодежи следует в первую очередь вузу. «Вуз должен выступать носителем культуры будущего» [12]. Опираясь на прошлый и настоящий опыт, он должен спрогнозировать тот «этический идеал», который будет востребован обществом в будущем. В этом заключается и его мудрость, и прозорливость, и опережающее развитие. Последнее особенно важно, так как сегодня уже мало учиться всю

жизнь, «приходится учить учиться, — подчеркнул В. В. Путин, — только так можно обеспечить опережающее развитие образования» [13].

«Этический идеал», по мнению А. С. Запесоцкого, это ответ культуры на кантовский вопрос о том, что такое человек. Он формируется определенной культурой и концентрирует в себе ее представление о ценностных основаниях бытия и способах их воплощения. Попытки воспроизвести этический идеал выпускника вуза уже предпринимаются. Так, в Санкт-Петербургском университете профсоюзов воспитательные задачи, связанные с формированием личности, выдвигаются на первый план. Университет ставит своей целью, по выражению его ректора А. С. Запесоцкого, «воспитать делового интеллигента». Для этого им была разработана и теоретически обоснована новая модель образования — культуроцентристская, опирающаяся прежде всего на достижения отечественной культуры. Культуроцентристская модель, с точки зрения ее автора, вобрала в себя многие положительные черты других, предшествующих образовательных практик — «теоцентристской», «техноцентристской», «антропоцентристской», «социоцентристской». Согласно этой модели образование понимается как «ценностно-нормативная система, формирующая "образ" личности как целостного и органичного субъекта культуры» [14].

Вопрос о том, какой тип личности должна воспроизводить система образования, встал особенно остро в конце 80-х годов, с началом демократической модернизации общества, когда стало очевидным, что цель образования — подготовка специалиста, — доминирующая более пятидесяти лет, утратила свою актуальность и перестала отвечать требованиям времени и общества. Однако вопрос до сих пор остается открытым: воспитывать ли вузу интеллигента, или интеллектуала, или делового и предприимчивого человека, или делового интеллигента, о чем говорилось выше? Большинство, и мы в том числе, сходятся во мнении, что вуз должен воспитывать интеллигента. Тогда возникает другой вопрос: каков образ современного интеллигента?

Чтобы ответить на него, необходимо, во-первых, выявить сущность понятий «интеллигенция», «интеллигент» применительно к новым социально-экономическим и социокультурным условиям и, во-вторых, попытаться спрогнозировать будущее нашего общества с тем, чтобы определить, какие черты личности будут им востребованы.

Понятия «интеллигенция», «интеллигентность», «интеллигент» всегда создавали вокруг себя широкое проблемное поле вопросов: рефлексия по поводу социального статуса интеллигенции в России в дооктябрьский период и ее всесторонняя характеристика (авторы сборника статей «Вехи»: А. С. Изгоев, С. Н. Булгаков, С. Л. Франк, Н. А. Бердяев, П. Б. Струве, М. О. Гершензон, Б. А. Кистяковский); культурно-историческая роль интеллигенции (М. Мамардашвили); соотношение интеллигентности и образованности (Д. С. Лихачев); варианты определения интеллигенции (Н. С. Пряжников); характеристика университета как среды формирования современного интеллигента (Л. А. Вербицкая, А. С. Запесоцкий, В. Т. Лисовский, В. А. Садовничий); и др.

Сегодня, в эпоху перемен, в обществе нет однозначного понимания того, что есть интеллигенция, какова ее суть, и даже имеют место рассуж-

дения «о конце русской интеллигенции» (А. Берелович, Н. Е. Покровский, Р. В. Рывкина, К. Б. Соколов). При этом приводятся веские аргументы в пользу этих рассуждений. Например, один из авторов сборника «На перепутье: (Новые вехи)» Н. Е. Покровский считает, что интеллигенция уходит, а вместе с ней уходит и «мир ее идеалов», поскольку ему нет места «в новой климатической ситуации» [15]. Такого же мнения придерживается профессор Сорбоннского университета А. Берелович. Проанализировав духовную жизнь постсоветской России, он констатировал следующее: «Старая система ценностей... выражалась интеллигенцией. Сейчас интеллигенция потеряла монополию на ценности, на их утверждения. Поэтому... ценности интеллигенции, как и сама эта группа, уходят на периферию» [16]. Эту точку зрения разделяют Р. В. Рывкина и К. Б. Соколов [17; 18].

Мы не можем согласиться с мнениями, приведенными выше. Да, проблема воспроизводства русской (российской) интеллигенции, выяснение ее сути на новом историческом этапе важны и своевременны. Однако подход к проблеме, проявившийся в рассуждениях авторов, несколько устарел.

Так, А. Берелович и Н. Е. Покровский хотели бы перенести «свой» образ интеллигенции, основанный на взглядах русских и зарубежных философов конца XIX — начала XX века, в новые социально-экономические условия. Но это невозможно: сменяются поколения, меняются их идеалы, представления о ценностях. Поэтому образ русского интеллигента того периода вряд ли может служить образцом для молодежи XXI века. Социологический анализ проблем культурной идентификации молодежи, в частности студенческой, проведенный в пяти петербургских вузах, подтверждает это [19]. Процесс смены поколений не является концом русской интеллигенции, напротив, он — «ее... воспроизводство на новом историческом этапе» [19], когда происходит смена образов.

Зависимость межпоколенных отношений от темпов научно-технического и социального развития описана в книге М. Мид «Культура и сопричастность» [20]. Согласно ее концепции, в истории человечества различают три типа культур: постфигуративные — преобладают в доиндустриальном обществе, дети учатся в основном у своих предков; кофигуративные — свойственны индустриальному обществу, и дети, и взрослые учатся прежде всего у равных, сверстников; префигуративные — характерны для постиндустриального общества, взрослые учатся также у своих детей. Исходя из этой концепции и личных наблюдений, можно заключить, что в России пока преобладает кофигуративный тип. Молодежь ориентируется не столько на старших, сколько на равных себе по возрасту и опыту, а мнение и влияние сверстников в молодежной среде более весомо, чем родителей. Отсюда появление молодежной субкультуры, всякого рода межпоколенных конфликтов — всего того, что мы имеем в реальной жизни.

Однако темп развития общества убыстряется, и прошлый опыт становится недостаточным. Сегодня дети 5—6 лет, не говоря о молодежи, легко осваивают работу на компьютере и обучают этому своих родителей, особенно бабушек и дедушек. Старшие, хотя и с трудом, начинают прислушиваться к молодежи, советоваться с ней. Уже не так часто молодые

люди слышат от своих родителей безапелляционное «ты должен слушать меня, я лучше знаю». Эти факты были отмечены студентами пяти красноярских вузов в сочинениях на тему «Мои взаимоотношения с родителями» и свидетельствуют о появлении в обществе элементов префигуративного типа культуры.

Своей концепцией М. Мид подчеркнула, что межпоколенная трансмиссия культуры включает в себя информационный поток не только от старших к младшим, но и обратно: молодежная интерпретация современной ситуации и культурного наследства оказывает влияние на старшее поколение. Но все новшества молодежи всегда основаны на опыте прошлых поколений. Об этом писал еще К. Маркс, говоря об истории как о последовательной смене поколений, каждое из которых, с одной стороны, продолжает, а с другой — видоизменяет унаследованные условия и саму свою жизнедеятельность.

Каковы же эти условия, доставшиеся современному поколению в наследство?

В конце XIX — начале XX века, особенно после Первой мировой войны, Октябрьской революции, во всем мире начался процесс «омассовления» общества. Исследованием данного социального явления занимались Х. Арендт, Р. Гвардини, С. Московичи, Х. Ортега-и-Гассет, О. Тоффлер, Э. Фромм, К. Ясперс и др.

Этот процесс произошел быстро, за одно поколение, и стал возможным потому, что империализм, как считает Х. Арендт, привел к разложению общественных классов, к созданию бесклассового общества [21]. По мнению же С. Московичи, «омассовление» общества было вызвано переходом в короткий срок от культуры слова к культуре «наглядных образов» (радио, телевидение, плакаты, комиксы и т. д.) [22]. При этом оба автора под «массовизацией» понимают стирание классовых граней и смешение социальных групп.

В советском государстве этому процессу способствовала теория социальной однородности советского общества, согласно которой при социализме вызревает качественно новая социальная структура, лишенная классового характера.

Концепция массового общества отражает реальную проблему роли и места масс в современной жизни общества. Массы, с точки зрения М. А. Хевеши, не только порождают существующие отношения, но и являются их жертвой [23]. Поэтому при характеристике массового общества имеют место как положительные, так и отрицательные оценки. Как положительное исследователи отмечают стирание классовых различий, увеличение среднего слоя населения, улучшение материального благосостояния, массовое просвещение, рост жизненных возможностей человека. Перечисленные факты действительно имели место в СССР, что позволило ряду ученых говорить о появлении в стране в конце 70-х годов «среднего класса» (хотя и отличавшегося от аналогичного слоя на Западе) [18]. К отрицательным характеристикам относят стандартизацию всех форм общественной жизни, неизбежно порождающую тоталитарный режим; нивелировку жизненных форм, поведения, вкусов, взглядов; утрату человеком своих индивидуальных качеств, то есть его деперсонализацию.

Х. Ортега-и-Гассет ввел в употребление понятие «человек-масса». Речь идет о среднем человеке, который «чувствует себя как все». Современная цивилизация ставит перед человеком сложные задачи и решить их бывает настолько трудно, что он нередко устраняется от их решения, подчинив себя другому. Э. Фромм назвал это «бегством от свободы». Отказываясь от собственного «Я», приобщаясь к массе, человек «обретает новую уверенность и новую гордость в своей причастности к той силе, к которой он теперь может себя причислить» [24]. Такой силой в СССР была власть государства в лице коммунистической партии. Человек, объявленный винтиком огромной государственной машины, ощущал себя в массе хозяином, творящим не столько свою жизнь, сколько саму историю, обретя привычку, как пишет Х. Арендт, «мыслить в масштабе континентов и чувствовать веками» [21].

При этом С. Московичи вслед за Г. Лебоном отрицает мнение о том, что образованные слои общества лучше противостоят коллективному влиянию, чем необразованные. «Масса — это не плебс, или "чернь", бедняки, невежды, пролетарии — это все — вы, я, каждый из нас, как только люди собираются вместе, неважно, кто они, они становятся массой» [22]. «Омассовлению» подвержены все слои общества, считает Э. Канетти, в том числе и интеллигенция. История советского государства подтвердила это.

Советское общество представляло собой технократическую модель, организованную по принципу фабрики. В такой системе человек уподоблялся функциональному винтику. Интеллигент в ней был только «спецом». Подготовка специалистов в СССР была поставлена на поток.

Образование не может быть оторвано от времени. В нашей стране оно отразило в себе все особенности эпохи тоталитаризма, явившись одновременно и детищем, и условием воспроизводства административно-командной системы. «Продукция» образования была социальным заказом системы. Как отмечает В. Хан, системе необходимы были специалисты, а не личности, обладающие специальностями [25], поэтому основной акцент в подготовке специалистов делался на обученности в ущерб образованности, что, по словам О. В. Долженко, «привело к утрате истинного смысла деятельности человека» [12].

Специалисты, отказавшиеся от «избытка культуры» и личного самосознания в пользу безоговорочного принятия идеологии, обозначались термином «советская интеллигенция» [26]. Эта интеллигенция в числе человека-массы советского периода — homo sovetikus — обладала «управляемым единомыслием и безальтернативным мышлением, насаждаемым сверху». Образец, стандарт догматического мышления с детских лет формировали интеллект советского человека, «однобокое видение мира». Это, в свою очередь, не могло не сказаться на его ментальности. Он находился в постоянном ожидании «мне должны дать», «имею право». «"Иждивенческая психология", — пишет М. И. Махмутов, — ...это не только "ничегонеделание", но еще и "немыслие", так как решение основных проблем бытия государство брало на себя» [27] .

Формированию иждивенчества масс способствовала и образовательная практика. Построенная на «программировании» сознания студентов, то есть запоминании и воспроизведении готовых выводов науки, фактов,

принципов, правил и т. д., эта система не нацелена на развитие мыслительных способностей человека, на то, чтобы научить его приемам и способам самостоятельного решения проблем. Тоталитарной системе нужны были послушные исполнители, а не самостоятельные, творческие, духовные, понимающие и принимающие проблемы и запросы своего времени личности.

«Омассовление» интеллигенции, имевшее место в советский период, отразилось на характеристике современной интеллигенции (по сути, это все еще советская интеллигенция). Помимо признаков, выявленных из обширной литературы, посвященной современной интеллигенции, — наличие образования, как минимум высшего, занятие умственным трудом, совестливость, культуртрегерство, толерантность — называют и такие, как нежелание думать, пассивность, соглашательство, политическая наивность, правовая малограмотность.

При этом социологи (В. Ф. Левичева, С. А. Магарил, Э. Ф. Макаревич и др.) констатируют разделение интеллигенции на две группы: первая — это постоянно присутствующий в средствах массовой информации «интеллигентский истеблишмент столиц... крупных научных и промышленных центров». Эта интеллигенция слилась с властью и остается последовательной только в трех вещах: в постоянном требовании денег у власти, в постоянном недовольстве народом и в преклонении перед богатством, роскошью, большими деньгами. Ее отделяет от «настоящей интеллигенции глубокая пропасть»; вторая — настоящая интеллигенция: учителя, врачи, инженеры, журналисты, работники учреждений культуры [28; 29].

В 1991 году в России начался системный кризис. Именно настоящая интеллигенция оказалась вытесненной за пределы среднего слоя, а то и за черту бедности. Естественный вопрос: почему столь внушительный интеллектуальный потенциал оказался в таком положении, не сумев обеспечить себе элементарно приемлемый жизненный уровень?

Ответ на этот вопрос уже дан выше, он тесно связан с пониманием и осмыслением сути возникновения массового общества и тоталитаризма. Масса, по К. Ясперсу, род существования. Отсутствие самосознания, иждивенчество, привычка к «немыслию», конформизм сделали основную массу советской интеллигенции неспособной защитить свои экономические и насущные интересы, поэтому положение, в котором она сейчас находится — нищенском и унизительном, — является закономерным. Значительные группы интеллигенции вынуждены «практиковать модели адаптации», не имеющие ничего общего с их образованием, культурой и профессиональным опытом — торговля, «челночный бизнес», а порой и весьма сомнительный в нравственном отношении «бизнес» — массовое принудительное репетиторство абитуриентов.

«Воспроизводство интеллигенции, — пишет В. А. Луков, — процесс, в современной России не имеющий ясно очерченных границ и характеристик» [29]. Мы бы сказали иначе: не «воспроизводство интеллигенции», а воспроизводство образа современного интеллигента.

Проблема воспроизводства образа современного интеллигента порождена прежде всего социально-экономическими трансформациями в России и как следствие этого — качественным изменением социальной

структуры общества, ценностно-нормативными переменами в новом поколении россиян, жизненные ориентиры которого формируются после 1991 года. То, что современную молодежь, в том числе и студенчество, уже не привлекают ценности и образ жизни советской интеллигенции, вполне закономерно и подтверждается исследованиями: в студенческой среде утвердился прагматический подход к образованию — как к средству получения максимальных материальных благ и выгод. Молодые люди, по выражению Н. Е. Покровского, стремятся овладеть «полезным знанием», а не «абсолютным». Отсюда бум вокруг поступления в вузы и получения второго и дополнительного образования. При этом и абитуриенты, и студенты задают один и тот же вопрос: «Что мне это образование даст?» [30].

Осмысливая на основе имеющихся данных обобщенный образ (портрет) современного студента, будущего специалиста, отметим наиболее характерные его черты: стремление к самостоятельности, личному успеху, предприимчивость, активность, смелость, готовность к труду, приносящему желаемый результат, приоритет материальных ценностей над духовными — гедонизм, нетерпеливость, склонность к индивидуализму. При составлении социально-психологического портрета за основу были взяты следующие нравственные параметры: жизненные принципы, ценностные ориентации, отношение к людям, обществу (Отечеству).

Полученный образ подтвердил смещение интересов молодежи в сторону прагматизма. В целом же студенческая молодежь, на наш взгляд, обладает достаточным личностным и социальным ресурсом, востребованным сегодня, в ее сознании сохраняется ядро моральных принципов, позволяющих ей строить собственную стратегию достижения жизненного успеха.

Этот образ является полной противоположностью образу студента «советского образца». В обществе, где социализировались советские студенты, ответственность человека за то, что он делал, перекладывалась на государство, которое обеспечивало его работой, квартирой, заработной платой. Причем разница в материальном обеспечении разных категорий граждан практически отсутствовала.

В нынешней реальности молодые люди вынуждены сами решать проблемы обеспечения своего будущего, а иногда и настоящего: еда, одежда, квартира и др. Половина студентов (а на старших курсах почти все), согласно нашим данным, заняты внеучебным оплачиваемым трудом. Отсюда и возникает вопрос о «практикосообразности» образования.

Да, происходит смена поколений, а значит, и смена образов: инертным отцам советской эпохи приходят на смену энергичные сыновья и дочери. Интеллигенция продолжает сохранять свои позиции в обществе, меняя качественные характеристики своего имиджа. Данный факт подтверждают социологи, рассматривая воспроизводство многих социальных структур, в том числе и интеллигенции, как объективный процесс, который не предопределяется мотивацией тех или иных выборов молодого поколения, связанных с жизненными планами, а происходит по инерции.

Получив исходные данные в виде обобщенного портрета современного студента и проанализировав социально-экономические и социокультурные условия в стране, можно воспроизвести тот тип выпускника вуза,

который востребован сегодня обществом, — это, по определению А. С. Запесоцкого, «деловой интеллигент». Что делать и как, чтобы совместить несовместимые понятия «деловитость» и «интеллигент» в едином образе выпускника вуза, — задача авторов данной концепции. Однако образ этот уже не столь актуален сегодня, как 15—20 лет назад. Именно тогда вуз как «носитель культуры будущего» должен был совместно с учеными — философами, социологами, культурологами, педагогами, психологами — спрогнозировать «модель будущего», то есть сегодняшнего дня, и соответствующий нравственный образ своего выпускника. Но этого не произошло. По этой причине, как нам представляется, вузы сегодня вынужденно пытаются «совместить несовместимое» в образе «делового интеллигента».

Вуз обязан работать на перспективу, «модель будущего должна пронизать всю жизнь вуза». Для того чтобы выявить эту модель, необходимо стать прогнозистом. Попытаемся сделать это с помощью философов, социологов, культурологов и историков.

В 80—90-х годах прошлого века в мире — сначала в США, а затем в Европе — начало формироваться информационное (О. Тоффлер), или посткапиталистическое (П. Друккер), или открытое (Дж. Сорос) общество. Основной формой труда здесь является интеллектуальный труд, требующий больших и практически значимых профессиональных знаний, доступа к информационным потокам, все более сложной интеллектуальной техники и технологий переработки знаний. Производство становится «ментальным» благодаря наукоемким технологиям, «мускульная сила заменяется силой разума», процесс производства таким образом персонализируется. О. Тоффлер назвал постиндустриальную цивилизацию «третьей волной» и связывал ее с разрушением массового индустриального производства. Согласно его утверждению, общество перестает быть массовым, оно раскалывается «на тысячи и тысячи групп». Дифференциация продуктов и сервиса отражает растущее разнообразие действительных потребностей, ценностей и стилей жизни общества. Чем дальше человечество уходит за пределы массового индустриального общества, тем больше массы теряют свое значение, а «все те прочные узы, которые объединяли индустриальное общество — узы закона, общих ценностей, централизованного и стандартного образования, культуры, — теперь рвутся» [31]. Масса людей как множество останется, но люди будут связаны иначе, чем масса в индустриальном обществе. При этом «глобализация не означает однородности», напротив, человеческая масса станет в социальном плане гораздо многообразнее. Эта социальная неоднородность и разрушит массу как таковую. Информационному обществу не нужны «одинаковые люди». Более того, возникает потребность в творческих личностях [32].

Противоположной точки зрения придерживается С. Московичи. По его выражению, наступает «планетарный век толпы», глобализация масс со всеми свойственными им проявлениями. Здесь он имеет в виду не только создание наднациональных сообществ с их гигантскими городами и рынками, но и бурное развитие систем мультимедиа. Массовые общества, считает С. Московичи, варьируют от «демократического деспотизма до деспотической демократии» [22].

Глобализация — один из важнейших факторов конца XX века. Главной ее особенностью является скорость. Скорость, с которой совершаются технологические прорывы, может в кратчайшие сроки превратить новейшее изобретение в устаревшее и ненужное. Движущей силой глобализации выступают информационные и коммуникационные технологии. Благодаря им глобализация «принимает черты информационной революции», в результате которой происходят фундаментальные изменения в обществе, экономике и политике, а мир интегрируется.

Процессы глобализации предполагают стандартизацию жизни, обусловленную интеграцией разнообразных культур и национальных государств в единую рыночную логику. Тем не менее, отмечает У. Эко, человечество «движется к обществу с более значительным уровнем свободы», где свободное творчество, связанное с открытой структурой гипертекстов, будет возможно как раз для среднестатистического человека [33].

У. Эко как представитель постмодернисткой философии занимает лояльную позицию в отношении массового человека, поэтому он возражает против интерпретации культуры только как «высокой», являющейся областью деятельности интеллектуалов, и развивает идею плюралистичности культур.

Переход к постиндустриальному этапу современной цивилизации сопровождается доминированием философии постмодернизма. Распространение идей постмодернистской философии способствует «изменению акцентов интерпретации» понятия «массовый», восприятия его как проявление деградации, нивелирования и обезличивания людей. Философия постмодернизма отрицает существование вечных, неизменных канонов мышления, неопровержимых авторитетов, а основаниями знания признает коммуникацию, диалог «здесь и сейчас» действующих индивидов.

Рассмотренный с такой точки зрения массовый человек выступает как носитель формирующейся системы общечеловеческих ценностей, закладывающий основы «мира без границ». Это «гражданин мира», способный не только легко адаптироваться к различным средам, но и открытый для диалога культур, характеризующийся толерантностью сознания. «Причем восприятие всего мира как своего дома, — подчеркивает Т. Сохраняева, — не означает утрату... национальной идентичности... Но оно означает замену моноцентричной картины мира полицентричной, в которой разные культуры выступают как равноправные» [34].

Новая цивилизация поставит перед человеком более сложные, нешаблонные задачи. Они, как отмечает М. А. Хевеши, будут выходить за политические и экономические рамки. Так, по мере относительного удовлетворения материальных потребностей на переднем плане окажется система удовлетворения психологических потребностей. При этом человек столкнется с проблемой множественности выбора. Он вынужден будет действовать не по приказу сверху, а брать ответственность на себя за свой выбор [23].

Новая парадигма производства, базирующаяся на эксплуатации нематериальных ресурсов (знаний, информации, коммуникации), потребует от человека способности к адаптации в условиях быстрых технологических сдвигов, стремления к знанию как внутреннему мотиву, понимания самоценности образования как основы саморазвития, как формы жизни.

Образование в таком контексте рассматривается как постоянно продолжающийся процесс формирования личности, как информационный обмен с окружающими, совершенствующийся на протяжении всей жизни человека.

Стержнем образования как формы жизни являются, по мысли К. Ясперса, дисциплина как умение мыслить и новое понимание разума, способного устанавливать единство всего мыслимого, соединять противоположности, преодолевать альтернативы рассудка, допускать вероятностные, а не только наличные сценарии развития реальности [35].

Результатом образования как процесса формирования образа личности должен стать новый субъект исторического действия — «свободная индивидуальность», массовый «человек благородный» — «гражданин мира», принимающий «мозаичный» образ мира и умеющий жить в таком мире.

Новый тип личности, рассматриваемый нами как этический идеал недалекого будущего, может быть определен понятием «интеллигент».

Интеллигент третьего тысячелетия — это «гражданин мира», открытый для диалога культур, характеризующийся толерантным сознанием, обладающий критическим мышлением и способностью к воображению. Исходя из этого, интеллигент как образ специалиста недалекого будущего должен обладать такими сущностными свойствами, которые определяют его духовность, гуманность, свободу, стратегии жизненной самореализации: коммуникативной компетентностью, толерантностью, ответственностью, творческой активностью.

Мы называем эти свойства универсальными, поскольку они могут рассматриваться и как субъектные, и как социально значимые, и как профессиональные одновременно.

Универсализм — это требование культуры постиндустриальной эпохи к специалисту. В этом требовании, считает В. Н. Леонтьева, сосредоточен «пафос» и большая доля содержания воспитания — в процессе образования — «человека культуры» в эпоху «пост-» [9]. То, что традиционно считалось «личностным параметром», превращается в профессиональную характеристику. Усиливается преданность профессии, профессиональная деятельность захватывает всего человека: образ его жизни, условия быта и т. д. Профессиональная деятельность «становится все более и более гуманитарной, поскольку во все большей мере начинает иметь дело с предметом своей деятельности в его индивидуальном, разовом звучании» [37]. Профессионализм специалиста будет определяться его универсальностью.

Ведущая роль в формировании сформулированного образа принадлежит образованию, поскольку только оно способно обеспечить целостное развитие личности. Однако через традиционное образование «культуры полезности» сделать это не представляется возможным. Нужна иная модель — гуманитарно ориентированная, как мы ее обозначили. Она нацелена на то, чтобы не только образование, но и всю «организацию жизни на территории образования» (А. Г. Асмолов) сделать гуманитарно ориентированными с тем, чтобы каждый человек мог найти себя. Иными словами, ее цель — во-первых, «разобезличить» образование, а во-вторых, сделать его, его «территорию» и жизнь субъектов на его «территории» культуросообразными. При этом культуросообразное образование пред-

полагает прежде всего его гуманитаризацию как механизм приобщения субъектов образовательной деятельности к гуманитарной культуре, то есть ее понимание и интериоризацию. Приобщение происходит через диалог с «текстами» гуманитарной культуры, которые «фиксируют «генотип духовности», выполняют функции национального самосознания и культурной самоидентификации все новых и новых поколений» [1]. «Тексты» гуманитарной культуры фиксируют и сохраняют язык нации. Культуросообразность «территории», то есть образовательного пространства, и жизни субъектов в нем подразумевает организацию культурной среды.

Культурная среда — это поликультурное пространство, где происходит незапрограммированная коммуникация различных культур как равных партнеров, в результате которой наступает понимание и принятие друг друга. Гарантом равенства всех культур и регулятором жизни внутри культурного пространства выступает культура организации, или корпоративная культура. Культурная среда, с одной стороны, создает условия для культурного развития, самоопределения и самореализации личности, а с другой — сама «подпитывается» ценным опытом личности.

Гуманитарно ориентированная концепция включает в себя две составляющие — человекоориентированную и человекотворческую.

Человекоориентированная составляющая обеспечивает гуманизирующее существование субъекту образовательной деятельности в образовательном пространстве за счет осуществления ряда условий.

Человекотворческая составляющая связана с «культурным восхождением» человека, в результате которого должно состояться их взаимотворчество. В основе культурного восхождения лежит развитие духовно-творческого потенциала личности, выражающего ее сущность.

Методологической основой гуманитарно ориентированной концепции являются идеи философской герменевтики (Г. Х. Гадамер, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер), теория диалога культур М. М. Бахтина—В. С. Библера, а также идеи философии постмодернизма о развитии посткапиталистического общества (О. Тоффлер) и равенстве культур (У. Эко).

Гуманитарно ориентированная концепция предполагает:

— понимание образования как вида культурной деятельности и стратегически важного, «впередсмотрящего» социального института, целью которого является формирование «образа» личности. Под формированием мы понимаем со-действие субъекту образовательной деятельности в его «образовании», то есть создании «образа» внутри себя. Со-действие означает «задать границы», обозначить контуры образа, который предстоит формировать, направить, создать условия для «образования» субъекта. Нельзя «сделать» человека ни интеллигентом, ни человеком культуры, ни кем-либо еще без активного участия его самого. Но можно и нужно создать такие условия для него, чтобы он сам хотел и стремился «образоваться». В этом заключается одна из главных задач образования, в том числе и высшего технического;

— обеспечение гуманизирующего существования субъекту образовательной деятельности в образовательном пространстве;

— целостное развитие личности;

— понимание «гражданина мира» как человека культуры. При этом понятие «человек культуры» подразумевает высокую степень освоенности достижений «своей» культуры, прежде всего гуманитарной, поскольку именно она содержит в себе ценностно-ориентационные доминанты, составляющие основу и специфику национально-культурной ментальности народа. Быть человеком культуры — значит быть носителем национальной («своей») культуры, нести ее миру;

— универсальность как доминанту профессионализма;

— развитие духовно-творческого потенциала личности, определяющего сущность интеллигента как этического идеала XXI века;

— роль преподавателя как равного партнера субъекта образовательной деятельности по коммуникации. Гарантом равенства и регулятором жизни в культурном пространстве выступает корпоративная культура. При этом преподаватель также учится у студента.

Сущность гуманитарно ориентированной концепции определяется следующими принципами организации образовательного пространства: культуросообразности, целостности, диалогичности, культурно-средового подхода.

В процессе разработки концепции был выявлен ряд условий, реализация которых будет способствовать успешному формированию образа интеллигента XXI века: введение андрагогической модели обучения, организация культурной среды, приобщение студентов технического вуза к гуманитарной культуре.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Запесоцкий А. С.** Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002.

2. **Мельничук К., Яковлева А.** Модель специалиста (к вопросу о гуманизации образования) // Высшее образование в России. — 2000. — № 5. — С. 19—25.

3. **Скок Г. Б.** К проблеме качества образования // Качество образования: концепции, проблемы оценки, управления. — Новосибирск, 1998. — С. 27.

4. **Зеер Э. Ф.** Психология профессионального образования. — Екатеринбург, 2000.

5. **Зеер Э. Ф., Романцев Г. М.** Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика. — 2002. — № 3.

6. **Петрунева Р., Дулина Н., Токарев В.** О главной цели образования // Высшее образование в России. — 1998. — № 3.

7. **Пищулин В. Г.** Модель выпускника университета // Педагогика. — 2002. — № 9. — С. 22—27.

8. Гуманитарная подготовка инженеров и специалистов в Пермском государственном техническом университете: опыт, проблемы, перспективы / Под ред. проф. В. Н. Стегния: 2-е изд., перераб. и доп. — М., 2001.

9. **Леонтьева В. Н.** Гуманистические перспективы образования // Высшее образование в России. — 1999. — № 4.

10. **Долженко О. В.** Образование в России: вчера, сегодня и завтра // Вестник высшей школы. — 1992. — № 4—6. — С. 27.

11. **Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированной образовательной концепции). — М., 1998.

12. **Долженко О. В.** Альтернатива стереотипам (к вопросу о создании концепции образования) // Вестник высшей школы. — 1988. — № 6.

13. **Путин В. В.** Дело государственной важности // Высшее образование в России. — 2003. — № 1. — С. 8.

14. **Запесоцкий А. С.** Какого человека должна сформировать сегодня система образования? // Высшее образование в России. — 2003. — № 3. — С. 53.

15. **Покровский Н. Е.** Прощай, интеллигенция // На перепутье: (Новые вехи). — М.: Логос, 1999. — С. 50.

16. **Берелович А.** Новые ценности в постсоветском обществе // Куда идет Россия? Альтернативы общественного развития. — М., 1994. — С. 217.

17. **Рывкина Р. В.** Исчезновение социального слоя «интеллигенция» в постсоветской России — причины и последствия // Интеллигенция и проблемы формирования гражданского общества в России. — Екатеринбург, 2000.

18. **Соколов К. Б.** Мифы об интеллигенции и историческая реальность // Русская интеллигенция. История и судьба. — М., 1999.

19. **Соколов А., Афанасова Л.** К вопросу о воспроизводстве русской интеллигенции // Вестник высшей школы. — 2001. — № 10.

20. **Мид М.** Культура и сопричастность. — М., 1997.

21. **Арендт Х.** Истоки тоталитаризма. — М., 1996.

22. **Московичи С.** Век толпы. — М., 1998.

23. **Хевеши М.А.** Массовое общество в XX веке // Социологические исследования. — 2001. — № 7.

24. **Фромм Э.** Бегство от свободы. — М.: Прогресс, 1990.

25. **Хан В.** На пути к целостности // Вестник высшей школы. — 1992. — № 2.

26. **Шрейдер Ю. А.** Что значит быть интеллигентом? // Вестник высшей школы. — 1998. — № 4. — С. 15.

27. **Махмутов М. И.** Интеллектуальный потенциал России: причины ослабления // Педагогика. — 2001. — № 10.

28. **Магарил С. А.** Гражданская ответственность интеллигенции // Социологические исследования. — 2001. — № 2.

29. Социальный статус и имидж гуманитарной интеллигенции: иллюзии и реальность //Социологические исследования. — 2001. — № 2.

30. **Покровский Н. Е.** Обыкновеннейшая история // Вестник высшей школы. — 2002. — № 2. — С. 28, 32.

31. **Тоффлер О.** Футуршок. — М., 1973. — С. 414, 232.

32. **Тоффлер О.** Третья волна. — М., 1999.

33. **Эко У.** Под Сетью (интервью) / Пер. с англ. Н.Цыркун // Искусство кино. — 1997. — № 9.

34. **Сохраняева Т.** «Массовый человек» как субъект образования // Вестник высшей школы. — 2002. — № 4. — С. 100.

35. **Ясперс К.** Смысл и назначение истории. — М., 1991. — С. 358.

Раздел VII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 370(09) + 947(571)

ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИЕ ШКОЛЫ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕВИЗИИ Б.И. СЦИБОРСКОГО)

В. А. Зверев, К. Е. Зверева

Современная Россия — светское государство, где церковь отделена от общего образования. Однако такой порядок вещей устраивает не всех, некоторые представители гражданского общества и Русской православной церкви выступают с предложениями вернуть священников в школы, главным образом для духовно-нравственного воспитания детей и преподавания основ православной культуры. Такие предложения не находят широкой поддержки, причем иногда их противники апеллируют к неудачному, с их точки зрения, опыту образовательной и воспитательной деятельности огосударствленной при Петре I православной церкви в досоветский период.

Впрочем, в нашем обществе нет устоявшегося мнения о роли церкви в школьном деле досоветской эпохи, эту роль по-своему трактуют и сторонники, и противники отделения общего образования от церкви. Поэтому важно, на наш взгляд, дать родительской общественности, педагогам и организаторам образования для осмысления и последующих выводов добротный фактический и теоретический материал по истории участия церкви в образовательно-воспитательной деятельности в России. Только так можно рассеять господствующие мифы и заблуждения, добиться общественного консенсуса.

В настоящей публикации мы предлагаем читателям большой фрагмент из «Отчета о состоянии сельских училищ в Тобольской и Томской губерниях», составленного Б. И. Сциборским. История этого документа такова. По поручению Министерства народного просвещения (МНП) в первой половине 1893 г. в двух крупнейших административных единицах Сибири — Тобольской и Томской губерниях — была проведена ревизия начальных сельских (приходских) училищ Западно-Сибирского учебного округа. Эти училища принадлежали Министерству государственных имуществ, но в учебно-методическом отношении подчинялись МНП, как и некоторые другие виды начальных народных школ. Ревизию проводил специально приглашенный с этой целью опытный и квалифицированный чиновник — бывший ранее директором училищ Акмолинской и Семипалатинской областей, а затем — Томской губернии, директор Череповецкой учительской семинарии статский советник Б. И. Сциборский.

В дополнение к основной программе ревизии Сциборский с благословения епископа Тобольского и Сибирского Иустина, епископа Томского и Семипалатинского Макария ревизовал также церковно-приходские школы и школы грамоты, подведомственные Русской православной церкви в лице Святейшего Синода. В частности, он лично осмотрел почти 50 церковно-приходских школ в Тобольской епархии, десятки школ в Томской епархии, побеседовал с заведующими этих училищ — священниками, по мере возможности проверил знания учеников. Отчет о проделанной работе был составлен Б. И. Сциборским в том же 1893 г. по возвращении в г. Томск, где находился центр Западно-Сибирского учебного округа. Готовясь к написанию отчета, автор не ограничился своими непосредственными впечатлениями, он изучил также историю и наличное состояние школьного дела в Западной Сибири по материалам губернских архивов, а также по публикациям местной периодической печати, в том числе церковной. В итоге отчет Сциборского представляет собой ценный и весьма информативный документ, который служит историческим источником для изучения истории образования в Сибири XIX в. (в частности, его активно использовал в своих трудах «патриарх сибирской педагогики» Ф. Ф. Шамахов).

Текст отчета хранится в Государственном архиве Томской области. В полном виде он никогда не публиковался. Ранее нами был напечатан небольшой фрагмент, характеризующий сельские (приходские) училища Министерства государственных имуществ в Западной Сибири [1]. Для настоящей публикации выбран отрывок, посвященный характеристике училищ Святейшего Синода, а именно — церковно-приходских школ, главным образом в Тобольской губернии (охватывавшей в конце XIX в. территорию современных Тюменской, Курганской, частично Свердловской и Омской областей).

Читатель должен помнить, что впервые в России церковно-приходские школы были введены в 1805 г., но широкого распространения тогда не получили. К началу 1880-х гг. все такие школы в Тобольской губернии закрылись, принеся, по словам Б. И. Сциборского, лишь «сомнительную пользу» делу народного образования, не оказав ему «никакой заметной услуги». В 1884 г. Русская православная церковь сделала вторую попытку организации церковно-приходских школ в империи. О судьбе этой попытки на западносибирской почве и повествует статский советник Сциборский в своем отчете.

Предлагаемый нами фрагмент отчета печатается впервые, с соблюдением основных принятых в Российской Федерации правил публикации архивных документов. Текст приводится почти без изменений, для удобства чтения он только разбит на абзацы, а устаревшая авторская орфография приближена к современной.

[г. Томск] [1893 г.]

<...>

В июне месяце 1884 года Святейшим Синодом были изданы правила, которыми на духовенство, между прочими обязанностями, возлагалось и обучение крестьян грамоте, с каковою целью предполагалось от-

крывать церковно-приходские школы. Тобольская духовная консистория, в исполнение указа Святейшего Синода, в постановлении своем, напечатанном в № 20-м «Тобольских епархиальных ведомостей» 1884 года (с. 172), как бы предвидя затруднения в равнодушии священников, обещалась: «Всех священнослужителей, которые сочувственно отзовутся на настоящее приглашение (устройство церковно-приходских школ), епархиальное начальство будет возвышать по службе и отличать от нерадивых», — и наблюдателями за открывающимися школами назначила благочинных. Но такой консисторский указ, обещавший отличать священников, усердных в открытии школ, подействовал не особенно успешно: школы открывались очень медленно, и духовенство не представляло даже сведений, требуемых распоряжениями начальства, что видно из журнала Епархиального училищного совета от 30 ноября 1884 года.

С назначением в 1885 году Преосвященного Авраамия, ревностного поборника церковного образования, приняты были более решительные меры понудительного характера по отношению к духовенству. Но если Святейший Синод и Преосвященный стремились привить в Тобольской епархии церковное образование и поставить его на должную высоту, то в самом духовенстве едва ли они нашли задатки, необходимые для ведения и правильной постановки этого дела.

При своей первой ревизии Преосвященный нашел духовенство и отношения его к прихожанам в следующем виде: 1) церковное проповедничество, эту важнейшую обязанность пастыря, в большом упадке («Тобольские епархиальные ведомости» 1886 года, № 2, с. 16); 2) требоисправления найдены также неправильными (там же); 3) «священники, заведующие [несколькими] разными приходами (явление, слишком обыкновенное в сибирских епархиях), из-за неприсылки лошадей вовсе не бывают в этих приходах, на что неоднократно жаловался народ во время моей ревизии» (там же, с. 15); 4) масса крестьян, бывших у исповеди, не бывает у святого причастия (там же, с. 17). Консистория, по запросу Преосвященного, последнее явление объясняет влиянием [ссыльных] поселенцев, тайной пропагандой раскола, разбросанностью приходов и отдаленностью деревень, весьма редкими посещениями пастырями деревень, и то только для исправления треб, и в особенности «недостаточным контингентом образованных священников, отчего в епархии много праздных священнических мест, замещаемых по необходимости такими лицами, кои могут быть лишь требоисправителями, но никак не учителями своих пасомых» (там же, с. 17). «Значительная часть низшего клира (как оказалось при обозрении епархии Владыкою) весьма склонна к нетрезвости», почему Преосвященный нашелся вынужденным предупредить, что «виновные будут отрешаемы от должностей и ссылаемы в монастыри и на черные работы» («Тобольские епархиальные ведомости» 1886 года, № 1). В предложении Преосвященного, заслушанного консисториею 11 января 1886 года, констатируется факт «крайнего недостатка способных и хорошо подготовленных кандидатов для замещения священнических и псаломнических мест в инородческом крае» («[Тобольские] епархиальные ведомости» 1886 года, № 6, с. 61).

Итак, упадок проповедничества, неисправность в требоисправлениях, недостаток образованных священников, наклонность к нетрез-

вости среди псаломщиков, с одной стороны, развитие раскола, вредное нравственное его влияние — с другой; вот каков был, по отзывам Владыки и консистории, тот фундамент, на котором должна была держаться новая церковно-приходская школа*. Ясно, что на таком зыбком основании не могло держаться здание школы; духовенство, вероятно, не считая себя готовым к выполнению возложенной на него миссии, мало открывало школ**. Вследствие этого Преосвященный и консистория нашлись вынужденными прибегнуть к внешним воздействиям.

В сентябре 1886 года издано было следующее постановление, напечатанное в «Тобольских епархиальных ведомостях» 1886 года, № 19—20, с. 269: «Священникам объявить, чтобы озаботились открытием церковно-приходских школ в своих приходах, предупреждая при этом их, что в противном случае они лишены будут наград, а при назначении учителям жалованья от казны потеряют право на получение такового». Владыке благоугодно было положить резолюцию следующего содержания: «Определение напечатать в епархиальных ведомостях для сведения и руководства духовенства».

Такое архипастырское внушение оказалось самою действительною мерою побуждения к открытию церковно-приходских школ духовенством. И действительно, после этого они начали поспешно открываться, и притом в значительном количестве; некоторые священники открыли по две, по три школы в одном приходе на значительном расстоянии от села; таковы, например, приходы — Плетневский и Заводоуковский Ялуторовского округа, а в селе Суерском того же округа священник о[тец] Николай Лапин открыл сразу четыре школы; у того же священника при [моем] осмотре в текущем году, в феврале месяце, было уже 11 школ (Суерская мужская, Суерская женская, Поспеловская, Губинская, Коклягинская, Буньковская, Шабринская, Волковская, Упоровская, Колунинская и Коротковская). Если принять во внимание, что он состоит в должности благочинного, а также состоит законоучителем в сельской школе Министерства государственных имуществ, где обязан дать 4 урока в неделю, при весьма обширном приходе (22 деревни)***, то без подробных объяснений будет понятно, насколько личного участия он сможет принимать не только в преподавании Закона Божия, но даже в наблюдении за ходом обучения этому предмету в открытых им школах.

---

* При сравнении настоящего с прошедшим невольно припоминается та благоразумная осторожность, которая выражена в первоначальном «Положении» [1805 г.] о церковно-приходских школах. И тогда в результате получилось мало утешительного, а результаты настоящего, кажется, нетрудно предусмотреть.

** Первая школа открыта [в г. Тобольске] при архиерейском доме (в октябре 1885 г.), а другая — в ноябре того же года в с. Самсоновском (Тарского окр.), так что в 1885 г. [в Тобольской епархии] было только 2 школы, а в 1886 г. их было уже 72.

*** В слободе Суерской считается более 8000 душ, в том числе около 2000 раскольников. Хотя там полагаются два помощника священника, но, по словам о[тца] Лапина, всегда бывает только один, да и этого во время моего осмотра налицо не было: бывший переведен в другой приход, а вновь назначенный еще не прибыл. При значительном количестве вакансий в самостоятельных приходах епархии в помощники поступают менее способные священники. О[тец] Лапин откровенно сообщил мне, что он с начала декабря не был ни в одной школе, так как был очень занят: объезжал благочиние, произвел 2 следствия, а затем был занят составлением отчета, да, кроме того, масса треб по огромному приходу. После этого посещать школы совершенно немыслимо.

Но, очевидно, епархиальное начальство не принимало в соображение того, что следует заботиться не о числе школ и учеников в них, а о достоинстве школы, так как школа, которая разумно ведет своих учеников и выпускает их с действительными знаниями, всегда будет пользоваться хорошею репутациею и всегда будет иметь достаточное количество учеников. Не обращалось внимания и на то, есть ли у духовенства средства для открытия школы, лишь бы было дело сделано, причем в перспективе представлялись или награды, или взыскания, хотя обязывать духовенство заводить и содержать школы почти исключительно на свой счет во всяком случае несправедливо.

Поэтому утверждать, что сибирское духовенство по личному почину начало открывать церковно-приходские школы и само приносит материальные жертвы на постройку и содержание их, совершенно неверно; это вполне доказывается тем, что раньше настоятельных требований и обещаний наград со стороны высшего духовного начальства школы эти не открывались, хотя духовенство, близко стоящее к народу, не могло не видеть, что сибирские крестьяне в большинстве достаточно сознают необходимость и пользу для них грамотности, и что им не чуждо желание приобрести даже некоторые полезные для них сведения. Все это духовенство очень хорошо и давно уже видело, но частию по равнодушию, частию же по неимению времени и средств оставляло это без всякого внимания, потому что его к тому не принуждали. Когда же оно приступило к практическому исполнению требований начальства, это встретило много существенных затруднений, как при открытии школ, так и при дальнейшем содержании их*.

В числе первых затруднений явилось отсутствие сколько-нибудь сносных помещений для школы; большая часть их — это убогие деревенские хижины: ветхи, грязны, темны и в особенности тесны почти повсеместно; в большинстве случаев классные комнаты занимают от 5 до 6 аршин в длину и ширину, при значительном количестве детей, размещенных иногда на полу, причем воздух бывает крайне испорчен. При посещении церковно-приходских школ встречались такие, в которых по тесноте письмом могут заниматься только через одного (Камышенская, Ключевская и друг[ие]); есть и такая школа (Гладковская), в которой из 44 человек только 22 могут сидеть за скамьями и заниматься делом в то время, когда 22 сплошной массой стоят на ногах посреди душной комнаты и ждут очереди, чтобы сменить своих сидящих товарищей; как в тех, так и в другой, кроме учительницы, стоящей почти неподвижно на одном месте, с трудом может войти в комнату еще один человек; классной доски, учительского стола и стула тут не полагается.

Существует церковно-приходская школа и на чердаке (Тоболовская Ишимского округа), весьма плохо согревающаяся только печной трубой, от которой, по заявлению учительницы, ученики постоянно угорают; недалеко от нее Безруковская школа устроена в подвале священнического дома. Хотя это можно признать исключениями, но и остальные только несколько лучше указанных. Из осмотренных 47-ми только

* [К настоящему отчету] прилагается копия с постановления Тобольского епархиального училищного совета...

три школы пользуются хорошими помещениями, специально для того построенными. Городские церковно-приходские школы почти все помещаются в порядочных квартирах, в особенности при архиерейских домах.

Что же касается классной мебели, то в большинстве школ для этого служат кухонные столы, из которых одни слишком высоки для детей, а другие слишком низки, а в школах грамотности не встречается и такой мебели. Вообще устройство школьных помещений составляет самую трудную часть осуществления мер к правильной и лучшей организации церковно-приходских школ со стороны заинтересованных этим делом лиц.

Второе препятствие к более правильной организации школ — это плохой состав учителей и учительниц, нанимаемых за ничтожную цену [в] 5—8 и 10 руб. в месяц: за такое ничтожное вознаграждение почти невозможно приискать удовлетворительного учителя. Епархиальная власть, изыскивая средства для возможно большего по числу открытия церковно-приходских школ, не может или забывает увеличить несоразмерное с трудом содержание учащих; а потому она никогда не может рассчитывать иметь усердных и даровитых учителей; дешевизна — очень опасное явление для школы.

Если принять в соображение недостаток людей, получивших хоть кое-какое образование, то естественно предположить, что более или менее способный человек всегда найдет себе место, лучше обеспечивающее его, чем деятельность учителя школы, так как в Сибири большой спрос на людей способных и образованных. Притом, кажется, в выборе некоторых лиц учительницами руководили не интересы школы, а благотворительные цели; это относится к дочерям и родственницам священников, нередко исполняющим эти должности. Если же являются личности правоспособные, то это почти без исключения временные учительницы, давно уже подавшие губернатору прошения об определении их в сельские училища и только ожидающие свободных вакансий.

Таким образом, более постоянным контингентом учащих в церковно-приходских школах являются личности, весьма плохо подготовленные к педагогической деятельности, апатично относящиеся к своему делу, и как результат этого — малоуспешность учащихся и холодные отношения к школам сельских обществ. Что же касается учителей школ грамоты, то, не говоря уже о том, что значительная часть их состоит из ссыльных и разных бродячих разночинцев, выгнанные из службы причетники, отставные солдаты оказываются личностями бездарными и ленивыми, а вследствие бестолкового их обучения ученики оказываются забитыми и притупленными; они позволяют себе и грубое обращение с учениками, даже бьют их и допускают делать то же самое старшим ученикам над младшими.

При таких учителях и школы нельзя назвать прочными: есть учитель — есть школа, нет учителя — школа не существует; притом скудость средств, выдаваемых им на содержание, заставляет многих из лучших искать другого рода деятельности, на местах остаются только худшие, а прилив новых сил очень незначителен*.

---

* В приложении [к данному отчету] ... помещено извлечение из отчета о церковно-приходских школах Тобольской епархии 1889/90 [учебного] года.

В числе препятствий к надлежащему устройству церковно-приходских школ являются еще, можно сказать, и непреодолимые — это при редкости населения обширность приходов, состоящих из множества деревень, отстоящих друг от друга и от церкви иногда на огромные расстояния. В Сибири почти нет приходов из одного только селения. В Европейской России расстояния приходских деревень от местной [церкви] измеряются единицами, а в Сибири — десятками верст, так что приходы сибирских священников по пространству нередко равняются целому уезду (округу) внутренних губерний. Например, приход с. Красноярского Ишимского округа занимает пространство в 2700 кв[адратных] верст, с населением в 7805 душ; приход села Сладковского того же округа занимает такое же пространство ... с населением 5635 человек; или приходы села Большепесчанского Тюкалинского округа — 4800 кв[адратных] верст, с. Карасукского того же округа — 7500 кв[адратных] верст. Еще недавно во всем Бийском округе [Томской губернии] было всего 10 приходов; можно судить, какое пространство захватывал каждый из них.

Сколько нужно приходскому священнику потратить времени для исправления одной какой-либо требы в деревне, отстоящей от церкви на 50, на 100 верст? Не думается, чтобы при таких условиях у священника оставалось достаточно времени для занятия таким серьезным делом, как школа. Если к этому добавить, что каждый священник занимается хозяйством, да по долгу службы обязан читать по воскресным и праздничным дням приличные поучения, не говоря уже о множестве других обязанностей, как ведение метрических книг и проч[ие], то более чем сомнительно, чтобы он мог заняться еще и школой. Конечно, так сказать, между делом, пожалуй, можно и школы устраивать, но тогда каким же образом такие школы могут быть лучше ныне существующих сельских школ? Попытка правительства, сначала в видах удовлетворения нужды в грамотных волостных и сельских писарях, а потом и общеобразовательных, передать школу в руки духовенства имеет свою поучительную историю, повторение которой никому, по всей вероятности, не желательно.

Затем правильная и целесообразная организация всякого общественного дела, равно как и организация церковно-приходских школ, кроме известного отношения к ним со стороны обществ, для которых они учреждаются, и сочувственного отношения к ним инициаторов дела, находится в прямой зависимости от количества материальных средств, коими могут располагать школы, а также от того, насколько верны и определенны источники этих средств. Источники содержания этих школ очень разнообразны, и некоторые из них довольно гадательны, а потому более или менее точного расчета при составлении ежегодной сметы содержания быть не может*. Во всяком случае, средства эти очень скудны**, и недостаток их самым тяжелым образом отражается на всех сторонах школьной жизни: удобных помещений нет, а если строили такие здания, то они из экономии мало приспособлены к требованиям школьной гигиены; пол-

* В приложении [к настоящему отчету] представляется ведомость о средствах содержания школ...

** В приложении имеется образчик средств, ассигнуемых [на содержание школы].

ное отсутствие книг для внеклассного чтения, большой недостаток учебников, учебных пособий и письменных принадлежностей составляли и составляют тормоз, который присущ всем церковно-приходским школам, так как учредители школ почти исключительно заботятся об увеличении количества их, забывая все существенные условия нормального существования и развития школы*.

Нельзя не указать, что кроме этих, так сказать, внешних препятствий, существуют и другие, лежащие в самом духовенстве, в его неподготовленности к новой задаче и в сравнительно низком образовательном цензе сибирского духовенства. Неподготовленность эту можно было предвидеть уже из того факта, что очень многие священники, состоя законоучителями в местных сельских училищах Министерства государственных имуществ, небрежно и неумело относились к своим обязанностям. Есть много священников, которые не получили семинарского образования и пожалованы в священнический сан за долговременную службу в псаломщиках и диаконах; такие не умеют порядочно рассказать и объяснить детям событий из Священной истории.

Если принять в соображение всю совокупность обстоятельств, при которых церковно-приходские школы открывались и существуют, а в особенности скудость и неопределенность средств, то едва ли они могут считаться нормальными. Здесь все случайно: и факт их возникновения, и помещения их, и лица, учащие в них, и материальные средства, и история их дальнейшего существования. Чтобы устранить или, по крайней мере, ослабить встречающиеся препятствия к лучшей организации церковно-приходских школ, Тобольский епархиальный училищный совет пришел к следующему неизбежному заключению: «Для лучшей постановки церковно-приходского дела отделения признают необходимым, во 1-х, заместить учительские должности лицами правоспособными, с педагогическою подготовкою и опытностию, сравнив их в содержании с учителями министерских школ и, обеспечив их квартирою, отоплением, освещением и сторожем, ибо в этом только случае пойдут в церковные школы хорошие учители, а за вознаграждение в количестве 100 руб. в год мало желающих хороших учителей, и те смотрят на эту должность, как на переходную, и, выждав более обеспеченное место, оставляют учительскую должность в церковных школах, между тем успехи учеников в сих школах, несомненно, могли бы возвыситься, если бы учащие не оставляли своей должности чрез год, а состояли в ней по крайней мере не менее 3-х лет; во 2-х, необходимо устроить удобные собственные здания для церковных школ, помещающихся теперь в большинстве в неудобных сторожках, наемных домах и частных квартирах. Но для приведения в исполнение этих мер, могущих служить к поднятию церковных школ на подобающую высоту, требуются гораздо большие денежные суммы, чем какими поныне располагают церковные школы; при тех ограниченных средствах, какие в на-

* Хотя книги частию высылаются из хозяйственного отделения Святейшего Синода, но оказывается их недостаточно. Во многих школах их так мало, что затруднительно правильно вести занятия; например, в Гладковской школе по арифметике нет ни одной книжки, а бумагу учительница часто покупает на свои деньги. В Ключевской — в старшем отделении на 15 человек только 5 книг, а в среднем [отделении] на 37 — только 7 книг; бумаги нет, доска не крашена и изломана, мелу тоже нет.

стоящее время отпускаются на содержание церковных школ, сделать по улучшению сих школ более того, что уже сделано для них, невозможно»*.

С таким совершенно правильным и определенным мнением училищного совета нельзя не согласиться; оно должно было бы служить основанием еще при первоначальном решении вопроса об открытии школ, а не являться таким запоздалым; это же было причиною того, что введены были многие в заблуждение, будто церковно-приходские школы, отличающиеся дешевизною, достигают совершенно тех же результатов, как и [более] дорогие сельские.

Что же касается результатов, достигаемых церковными школами, то они вообще соответствуют тем невыгодным условиям, в какие поставлена сама школа. Если и можно было бы признать их удовлетворительными, то разве в смысле результатов, даваемых школою грамотности, но как результаты одноклассных школ они не могут считаться удовлетворительными. Такое заключение подтверждается отчасти отзывом председателя Тобольского епархиального училищного совета. Так, когда директор училищ Тобольской губернии обратился в епархиальный училищный совет с просьбою сообщить ему сведения о том, кто из занимающихся в открытых церковно-приходских школах Тобольской епархии где и как получил образование, то означенный совет отказался от сообщения просимых сведений за недоставлением таковых о[тцами] наблюдателями. «С[о] своей стороны, совет не имел случая требовать от наблюдателей школ означенных сведений, во внимание, между прочим, к тому, что все доселе открытые в Тобольской епархии духовенством церковные школы суть или школы грамоты, или составляют только переходный тип сих последних к церковно-приходским школам». (В приложении [к настоящему отчету] имеется копия с отношения за № 14.)

Трудно заподозрить в недостаточной снисходительности и вообще в пристрастии такой отзыв о[тца] председателя училищного совета, а потому с большою вероятностию можно заключить, что по крайней мере в учебном отношении школы эти не особенно высоко были поставлены. В таком положении пришлось [мне] видеть их во время посещения некоторых из них при осмотре сельских училищ ведомства Министерства государственных имуществ.

Из 47 церковно-приходских школ, осмотренных [мной] в Тобольской епархии, лучшею оказалась Градо-Курганская, основанная 7 декабря 1885 года. Она представляет исключительное явление в ряду сродных ей школ: как помещение и обстановка, так и ведение учебного дела вообще [в ней] вполне удовлетворительны. Своим выдающимся положением школа эта обязана единственно необыкновенно энергической деятельности о[тца] протоиерея Грифцова, председателя [Курганского] уездного отделения епархиального училищного совета. Пользуясь своим авторитетом среди граждан г. Кургана, он сумел повлиять и на городское управление, и на отдельных лиц, и склонить их к посильным пожертвованиям, которые вместе с суммою, ассигнованною епархиальным попечительством, дали возможность выстроить вполне удобное помещение для школы и снаб-

* Тобольские епархиальные ведомости, 1892 г., № 11—12, с. 239.

дить ее в достаточном количестве всеми необходимыми учебными пособиями и школьными принадлежностями. Получаемая из разных источников сумма — 627 р[уб.] 35 коп. в год — оказывается достаточною не только для содержания хорошо подготовленного и способного учителя (200 руб.) и учительницы (120 руб.), но даже и для содержания шести полных пансионеров, готовящихся к учительской деятельности в школах грамотности.

Ход обучения в школе правильный и успешный; только кандидаты на учительские должности, мальчики лет 14, окончившие курс в той же церковно-приходской школе и явившиеся в нее с известною целью, по своему довольно слабому развитию не отличаются от рядом сидящих с ними учеников старшего отделения школы; при моем посещении они списывали с книги — занятие, свойственное младшему отделению школы. Они приняты по распоряжению епархиального училищного совета для образования II-го педагогического класса и, судя по наличности данных, за неимением необходимых для того средств, они едва ли могут быть приготовлены настолько удовлетворительно, чтобы быть способными и пригодными успешно выполнять свое назначение.

Курганская церковно-приходская школа явилась в то время, когда вопрос об открытии новой школы требовал настоятельного и скорого разрешения. Для города с 10 000-м населением недостаточно было двух мужских приходских училищ, переполненных учащимися, поэтому несколько раз в городском управлении возбуждался вопрос об открытии новой школы, но он не получал разрешения вследствие недостатка городских средств, ослабленных расходами на вспомоществование пострадавшим от голода [1891—1892 гг.]; этим-то обстоятельством и воспользовался о[тец] Грифцов, предложив открыть менее дорогую церковно-приходскую школу. Если бы и еще основали училище, то и оно наполнилось бы учащимися.

Нельзя не заметить, что удовлетворительное состояние училища тесно связано с личностью [отца] протоиерея, вполне посвятившего себя этому заведению и умело и с любовию руководящего ходом учебных занятий. Пока он стоит во главе этого учебного заведения, оно ни в чем не будет уступать министерским училищам.

Можно еще признать удовлетворительными церковные школы, находящиеся в г. Тобольске при архиерейском доме, Крестовоздвиженскую и Христорождественскую, а также и Андреевскую школу грамоты; остальные же школы, находящиеся в селах и даже в городах — Ишиме, Тюкалинске и Таре, крайне неудовлетворительны во всех отношениях; можно без всякого преувеличения сказать, что из последних лучшая равняется слабой сельской школе Министерства государственных имуществ. Местные священники фактически не участвуют и по условиям службы не могут участвовать в учебной деятельности школы. Диаконы, не получая никакого вознаграждения, занимаются в школах небрежно, и нет средств заставить их относиться к делу, как следует; постановление же лишать их части дохода, в случае их полного отказа от занятий, не достигает цели: чтобы не потерять скудных средств, они поневоле по возможности посещают школу, занимаясь в ней спустя рукава. О неудовлетворительном составе учителей уже было сказано.

Вследствие таких неблагоприятных обстоятельств становится понятным, почему успехи учащихся в церковных школах крайне неудовлетвори-

тельны, да и не могут не быть таковыми. В самом главном предмете — Законе Божием — познания учащихся весьма ограничены. При осмотре [мною] обращалось исключительное внимание на знание повседневных молитв, Символа веры, заповедей Господних и таинств, так как удовлетворительное и правильное понимание последних, ввиду [влияния] раскольнических сект, имеет важное значение. Молитвы [ученики] весьма плохо знают, и притом в ответах преобладает механическое заучивание, которое учителя оправдывают указанием программы. Познания в отечественном языке и арифметике вполне неудовлетворительны.

Между тем священники — наблюдатели и благочинные, думая, что от хорошей аттестации школ зависит их благополучие, часто аттестуют самые плохие церковные школы так, как не аттестуются самые хорошие сельские [училища]. Члены же уездных училищных советов должны верить благочинным на слово, так как не имеют никаких средств для ревизии этих школ.

Недостаток правильного надзора и руководства школьным делом при посредстве компетентных в этом деле и специально для того назначенных лиц также неблагоприятно отражается на успехах церковно-приходских школ. Священники и благочинные большею частию не имеют для того времени и возможности этим заниматься, а некоторые из первых по своему образовательному цензу и не могут принять на себя руководство таким важным делом.

С некоторого времени тобольское епархиальное начальство, кроме наблюдателей и благочинных, стало иметь особый орган для надзора за находящимися в его ведении церковными школами и для руководства учебно-воспитательным в них делом в лице инспектора церковно-приходских школ. Один орган на такой огромный район, как Тобольская губерния и Акмолинская область, конечно, не может даже отчасти выполнить своего назначения — обозреть [все школы] хотя бы один раз в год, не говоря уже о посильном руководстве и учителей; окончательные же экзамены производятся чрез так называемых помощников наблюдателей-священников, т. е. лицами, не имеющими специального образования и, быть может, кроме Закона Божия, никогда не преподававшими других предметов.

Обсудив в общих чертах положение церковно-приходских школ в Тобольской епархии, посещенных [мною] при осмотре сельских школ, нельзя не заключить, что такое положение значительного большинства из них вполне неудовлетворительно во всех отношениях. Для некоторого подтверждения высказанного мнения приводится в приложении [к настоящему отчету] в копии журнал от 30 июня 1891 г. Тобольского епархиального училищного совета, в заседании которого принимал участие член училищного совета при Святейшем Синоде г[осподин] Шемякин.

В Томской епархии как начало, так и развитие церковно-приходских школ в силу однородных условий совершалось точно так же, как и в Тобольской. [...]

Государственный архив Томской обл., ф. 126, оп. 1, д. 672, л. 116—125. Рукописный черновик, составленный двумя почерками — авторским и писарским, с авторской правкой; подпись — автограф «Бор. Сциборский».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Красен человек ученьем: Материалы о воспитании и образовании детей в селениях Сибири (конец XIX — начало XX в.) / Сост., предисл., примеч. К. Е. Зверевой, В. А. Зверева. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1995. — С. 56—70.

УДК 370(05) + 370(09)

ЖУРНАЛ — ПРЕДШЕСТВЕННИК ОДНОИМЕННЫЙ: ГОЛОСА ВРЕМЕНИ

Ю. Г. Марченко

«Мы будем издавать очень важный журнал, все принципиальные решения уже достигнуты, приглашаем и вас, Юрий Григорьевич, к активному сотрудничеству, — сказано было на короткой деловой встрече с представителями Новосибирского государственного педуниверситета. И название хорошее найдено — "Сибирский педагогический журнал"! По содержанию это будет научное и общественно-педагогическое издание и, по нашему глубокому убеждению, своевременное и остро необходимое».

И дай-то, Бог! Такой журнал с оригинальным лицом и самостоятельным курсом действительно необходим. И что более всего удивило организаторов встречи — это мое сообщение, что в 20—30-е годы, теперь уж прошлого века, одноименный журнал в Сибири существовал.

«Вы точно знаете? Видели сами?» — горячо допрашивал меня собеседник. Что там «знать» и «видеть», от корки до корки в аспирантские годы прочитан каждый номер, от первого до последнего... Занятия историей каким-то таинственным образом раздвигают границы твоей собственной жизни, доносят до внутреннего слуха голоса времени, отзвучавшие до твоего прихода в этот тревожный, мятежный мир...

Выходит, не пропадают бесследно ни имена ярких людей, ни их действительное место в культуре, ни их озарения и трагические заблуждения. Все это собирается, видимо, в каком-то безвестном фонде-хранилище, сфере духа и, пробьет час, по напряженному востребованию человеческому вновь поступает в жизненный круговорот. То в чуть измененном виде, то в чистом, первозданном обличии.

Речь вовсе не о том, что в городе и крае не стало уже людей, знающих о довольно знаменитом в свое время журнале. Они есть и, думаю, их немало — историков культуры, образования, журналистики. Удивляет интуиция тех, кто не знал, а дал точное имя делу новому.

«Сибирский педагогический журнал»... Это было выдающееся общественно-педагогическое издание 20—30-х годов. За 13 лет своего существования, а это большой срок для того очень уж неустойчивого времени, журнал пережил три названия.

Исследовательский ум уже заметил определенные параллели в культурных процессах 20-х и 90-х годов XX века. Первые годы XXI века в отношении культуры ничего принципиально нового не произвели и являются пока лишь продолжением 90-х. Во-первых, как тогда, так и теперь русская культура переживает широкомасштабные разрушения, разрыв преемственности в развитии. Хотя векторы были противоположные: в 20-е годы они

устремлялись в коммунистическое светлое будущее, в 90-е годы — в светлое рыночное (стыдливо прикрытое этим словом капиталистическое будущее). Как тогда, так и теперь отмечается мощный всплеск в работе периодической печати, в книжном деле. Конечно, количественно и качественно современные СМИ несравнимы с теми, когда, например, радиовещание делало первые шаги, а идеи ТВ развивались в умах горстки ученых. Но вот крутой подъем активности СМИ и там, и здесь позволяет проводить временные аналогии.

Интересно, что в 20-е годы, несмотря на непрекращающиеся жалобы с мест на нехватку бумаги (для печати, бывало, использовался дореволюционный бланковый материал), изношенность типографского оборудования, нехватку специалистов-печатников, самые разнообразные издания поистине плодились как грибы после теплых дождей. Так, в Сибири, кроме обязательных общесоветских и общепартийных изданий, выходила масса художественных, общественно-политических, педагогических, сельскохозяйственных и многих других изданий. Существовал целый пласт изданий западных национальных диаспор и этнических сообществ. В течение целого ряда лет в Сибири выходили немецкие, латышские, эстонские, татарские и другие газеты. Было много еврейских газет, но это были газеты сугубо конфессиональные и выходили в двух вариантах — на иврите и русском.

Обильна была просвещенческая периодическая печать. В. Е. Зябкин, исследователь из г. Омска, насчитал более 90 названий педагогических журналов и газет для учителей, детей, студентов, издававшихся в 1920—1938 годах в сибирских городах и селах [1]. Интересны уже и сами названия: «Педагогическая правда» — газета Алтайского губернского педагогического клуба и правления союза работников просвещения; «Думы учителя» — журнал (г. Верхоленск Иркутской губернии); «Юное творчество» — журнал, издавался школами г. Иркутска; «Букварь» — еженедельная газета Болотнинского райОНО, ныне Новосибирская область; «Алтайская пионерия» — бесплатное приложение к газете «Молодежь Алтая» (г. Бийск); «На просвещенском посту» — журнал; газеты «Колхозные ребята», «За культурную революцию»; журнал «Дело просвещения» Омского губОНО и т. д. А сколько было изданий под названиями: «Бюллетень», «Листок», «Голос», «Мысль»!

Свои образовательные и воспитательные печатные органы стремились иметь уездные и районные отделы образования, профсоюзы просвещенцев, политотделы машинотракторных станций, не говоря уже об органах губернского или краевого уровня. Много изданий было приурочено к нескончаемой череде кампаний на «культурном фронте» — «дней», «недель», «месячников», следствием чего была краткосрочность их существования.

И вот в бурном море педагогической периодики появился и совсем скоро приобрел заслуженный авторитет «Сибирский педагогический журнал», орган Сибнаробраза. Первый номер вышел в 1923 году с дополнительной пометкой «март-апрель». В 1923—1925 годах журнал выходил один раз в два месяца объемом до 160—180 обыкновенных книжных страниц, тираж в первое время не превышал 2 тысяч экземпляров.

Редакция «Сибирского педагогического журнала» обратилась к читателям с такими словами: «Приступая к изданию, редакция имеет целью: 1) отвечать на вопросы, волнующие работников просвещения, вытекающие из требований, поставленных перед ними производственно-профессиональных задач, 2) установить при помощи журнала постоянное и тесное общение непосредственных работников просвещения друг с другом, 3) создать идейно и организационно-спаянные кадры работников просвещения для практического осуществления педагогических целей и задач, выдвинутых русской социальной революцией» [2]. Далее была прокомментирована работа каждого из 6 отделов журнала.

Редакция еще не раз обратится к читателям, действующим и возможным своим корреспондентам. Особенно ярким и откровенным было обращение, напечатанное через год после выхода в свет первого номера журнала. Приведем извлечения из него: «Редакция "Сибирского Педагогического Журнала", желая укрепить постоянную связь с учреждениями народного образования и работниками просвещения на местах, обращается с просьбой ко всем губоно и уоно, губпросам и упросам, научно-методическим советам и бюро, заведующим и работникам учреждений социального воспитания, профессионального образования и политического просвещения присылать в редакцию отчеты учреждений, учебно-воспитательных секций и материалы, характеризующие педагогическую работу, как то: детские сочинения, рукописные журналы, школьные дневники, летописи и другие письменные работы учащихся, а также — доклады, рефераты по методико-педагогическим и программным вопросам, читанные работниками просвещения в кружках, на курсах и самокурсах по переподготовке, программы, учебные планы, методические письма, инструкции, разрабатываемые на местах и т.п. материалы» [3].

Редакция обещала в обмен на присылаемые материалы высылать очередные номера журнала, а за опубликованные в журнале статьи и материалы выплачивать авторам гонорары «от одного рубля золотом за страницу и выше».

На страницах журнала долго и горячо велись споры по поводу широкого заимствования западноевропейских и особенно американских педагогических систем. Советскую педагогику 20-х годов отличала особая «жадность» ко всем «последним словам» мировой науки. В стране сформировалась небольшая, но чрезвычайно активная группа сторонников американизации русского образования. Его главными концепциями-символами являлись Dalton-plan, Project method, комплексный метод. Разработчиками так называемого Дальтон-плана были идеологи американской школы Елена Паркхерст и Эвелина Дьюи, а сам «план» получил имя от американского города Дальтона, где он был разработан и апробирован. Книги этих двух новаторов, как бы мы сегодня их обозначили, позднее были изданы в Москве.

Давать знания или научить учащегося самому их брать — давнее педагогическое беспокойство. Помните популярный вариант этой идеи: кормить человека рыбой или научить его ее ловить. Существует проблема «интеллектуального потребителя» (В. П. Зинченко). Дело в ином. Не ставя перед собой цели раскрытия в этой статье существа тех или иных педа-

гогических систем, мы хотим обратить внимание на самое для нас сегодня важное. В такое горячее время, да еще когда «верхам» было почти все хорошо, лишь бы было не русское, американские педагогические инновации в «Сибирском педагогическом журнале» были подвергнуты обстоятельной критике, притом нисколько не отрицалась возможность заимствования чужого опыта для обогащения собственного, адаптации каких-то действительно полезных методов к российской педагогической почве, в условиях строительства советской школы. Ныне мы переживаем рецидив попыток системной пересадки на российскую почву чужого (и чуждого!) образовательного опыта, что сулит раннее или позднее его отторжение, но также и калечение молодых душ, потерю времени и народных сил. Однозначно вредно забвение как дореволюционного, так и советского образовательного и воспитательного опыта. Но наше современное педагогическое сообщество симфонично настроено ко всем «инновациям», ловит преданным взглядом, например, палочку дирижера-министра. Не вершиной ли педагогической мысли и практики для нас является Global education, Homo globalis — человек «глобальный», «сотовый», «гражданин мира» или человек без роду и племени? Не это ли желанный «продукт» современной образовательной реформы?

В этом плане что-то из опыта «Сибирского педагогического журнала» с немалой пользой могло бы пригодиться для современного общего и профессионального образования, при добром желании, конечно, может быть воспринято новым одноименным журналом.

Вот они — голоса времени: «Родина дальтон-плана, страна самой жадной, а следовательно, и самой индивидуалистической буржуазии, арена самой беспощадной конкуренции, не могла не наложить своего отпечатка на всю систему воспитания в этой стране» [4, с. 25]. Важно заметить: в 20-е годы организаторов образования, учителей, граждан, наконец, беспокоило то обстоятельство, что «американская система носит на себе все следы своей родины», теперь, похоже, нет, не беспокоит. Цитируемый автор в итоге заявляет, что Дальтон-план — это осуществление НОТ (научной организации труда) в педагогике; «отбросив все буржуазные плевелы, сохраним для себя из американской системы то зерно, которое является необходимым для коммунизма» [4, с. 37]. Таков идеал. «Зерном» же является, как считает автор, самостоятельный характер занятий, план и учет.

Еще один «голос времени». Американская система ставит своей целью «свободу ребенка»; «научить работать»; «развить инициативу, находчивость, умение концентрироваться на работе»; «освободить от пут класса и расписания»; «создать людей бесстрашных, гуманных, которые умеют предвидеть будущее, организовать и планировать работу» [5, с. 175]. Приводится еще целый ряд бодрых целей, апология метода Монтессори. И совет: «отдавая должное Далтон-плану, нужно не забывать теперь прежде всего комплексной системы, над проведением которой в жизнь работает в настоящее время все русское учительство».

Страсти по поводу западных педагогических систем постепенно остывали, и критическое, трезвое начало стало набирать все большую силу. Хотя еще довольно долго маятник внимания раскачивался от одной но-

вомодной системы к другой. На годы учительство погрузилось в обсуждение «метода проектов» американского профессора В. Х. Кильпатрика. Высказывая полную готовность заимствовать все полезное для нашей школы из «инноваций» того времени, профессор Е. Кагаров писал на страницах журнала: «Но метод проектов — типичное детище буржуазно-капиталистической педагогики, и перенесение его без всяких оговорок и изменений на русскую почву вряд ли можно признать целесообразным» [6, с. 17].

Журнал получился новым, с довольно широким концептуальным горизонтом, с разнообразными попытками наладить органическую связь теории и школы с жизнью, с явным поощрительным отношением редакции к голосам «за» и «против», на основании чего, по-видимому, и можно было искать единые основы и решения в создании новой школы.

Интересно, что уже первый номер «Сибирского педагогического журнала» заметила председатель Главполитпросвета Наркомпроса Н. К. Крупская и откликнулась на него рецензией. Она подробно разобрала статью первого редактора журнала Д. Чудинова «Кризис социального воспитания и материалистические основы педагогики». Посоветовала автору «выкинуть за борт» всякие метафизические понятия вроде «природы души» и материалистически хорошо «подковаться» [7, с. 144]. Затем подробно исследовала статью И. Смирнова «Современные педагогические течения в России» и Сильвича «Школа для деревни или деревня для школы?» Явно или неявно Н. К. Крупская высказала свое мягкое отношение к двум несхожим педагогическим системам С. Т. Шацкого и П. П. Блонского. Симпатии заметно отдавались С. Т. Шацкому, учитывавшему при строительстве советской школы прежде всего крестьянский характер России. Н. К. Крупская очень резко отозвалась о «Конституции самоуправления Алтайской губернии школы III Интернационала». Ей стало «прямо страшно за ребят, для которых она писана», «до того она чужда детской психологии»; «эта «конституция» — какое-то издевательство». «Эта «конституция» не имеет ничего общего с пролетарской дисциплиной, во имя которой она якобы создана. Пролетарская дисциплина построена на внутреннем убеждении, на спаянности коллектива, а не штрафах в 500 рублей (в денежных знаках 1922 г.); в «конституции» же все приноровлено к тому, чтобы «тащить и не пущать»» [7, с. 148]. На каждом шагу можно встретить противоположности. Например, Устав единой трудовой школы (1925 г.) отменял вообще всякие наказания в школе. Еще в 1927 г. московский журнал «На путях к новой школе» печатал статьи, в которых осуждалось «даже повышение голоса, даже недовольное лицо учителя» [7, с. 140].

Педагогическая наука и журналистика были поприщем напряженного противостояния национально особенного и общечеловеческого, выражаемого в те годы терминами «интернационализм», «пролетарский интернационализм».

Творческое лицо журнала, а с ним и живой школы формировали удивительные люди — редакторы Д. Чудинов, А. Черемных, И. Смирнов, активные, разносторонне одаренные, приверженные своему делу учителя — корреспонденты, деятели культуры А. М. Топоров, А. В. Анохин, К. А. Нечаев и еще немало других. Один только А. М. Топоров написал целый ряд эмоционально жарких статей, после которых чаще всего разгорались дли-

тельные дискуссии. Так было, например, с «Заметками сельского просвещенца», «О болезнях воспитания молодежи», «Днями нашей жизни» и другими его статьями. Адриан Митрофанович Топоров — учитель коммуны «Майское утро» на Алтае, автор легендарной книги «Крестьяне о писателях», других книг и сотен статей, учитель отца космонавта-2 Г. С. Титова — С. П. Титова. Так уж получилось, подвиг героя высветил и судьбу забытого просвещенца, дал ему второе дыхание.

«Сибирский педагогический журнал» просуществовал с таким названием три года, с 1926 года это уже журнал «Просвещение Сибири». В 1923—1925 годах журнал выходил один раз в два месяца. А с 1926 г. и до самого конца — ежемесячно. Объем колебался от 100 до 200 и более обыкновенных книжных страниц. В самом начале тираж журнала достигал 2 тыс. экземпляров, на вершине своего развития — 6,5 тыс. экземпляров.

В 1936 году еще раз поменялось название «одного из старейших краевых журналов в стране» (так тогда писали о нем). Теперь это уже журнал «Просвещение Западной Сибири». Точнее, не журнал, а ежемесячный бюллетень Западно-Сибирского краевого отдела народного образования.

И все же в первых строках страницы «Домашний архив автора редакции» чувствуются печальные нотки: «За тринадцать лет своей работы краевой общественно-педагогический журнал «Просвещение Сибири» выполнил большую культурную роль, освещая многостороннюю практику советского культурного строительства на территории Сибирского края и, наконец, Западной Сибири в ее существующих границах» [8, с. 1]. Далее развиваются мысли как бы в оправдание столь долгого существования журнала. И неизбежное в той ситуации признание редакции: «возросшие запросы культурного строительства потребовали коренной перестройки журнала». Вполовину сузилась территория распространения журнала, произошел обрыв в статусе до бюллетеня, упал поэтому и тираж до 5 тысяч экземпляров, а объем — до 65—70 страниц. Структура же издания оставалась пока прежней, всесторонней. Среди авторов появились новые имена и не стало многих старых... Бюллетень «Просвещение Западной Сибири» просуществовал только один неполный год, 1936-й. Пятый его номер стал последним. Крупное, значительное событие в истории образования и культуры Сибири прошло.

Но вот неожиданно подошел ты, преемник одноименный, наш современник. Доброго и долгого пути тебе, «Сибирский педагогический журнал»! Лица не общего выраженья!

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Зябин В. Е.** Влияние сибирской педагогической журналистики на развитие советской школы в Сибири в 20-е — начале 30-х гг. // Школа и педагогическая мысль Сибири: Научные труды. — Новосибирск, 1969. — Вып. 33. — С. 134.
2. Сибирский педагогический журнал. — 1923. — № 1. — С. 3.
3. Сибирский педагогический журнал. — 1924. — № 1—2.
4. **Першман Э.** Дальтонский план и его применение в Новониколаевской губсовпартшколе I ступени // Сибирский педагогической журнал. — 1925. — № 1. — С. 25.

5. **Киселев И.** Далтонский план и практика его применения // Сибирский педагогический журнал. — 1924. — № 1—2.

6. **Кагаров Е.** Метод проектов // Просвещение Сибири. — 1926. — № 2. — С. 17.

7. **Крупская Н. К.** Рецензия. «Сибирский педагогический журнал» // Педагогические сочинения: В 10 т. — М., 1962. — Т. 10.

8. Просвещение Западной Сибири. — 1936. — № 1.

УДК 370(09)

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИНТЕНЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

В. А. Ситаров, Л. В. Романюк, Э. В. Онищенко

По оценке современных ученых (В. Н. Акулинина, В. С. Библера, Б. М. Бим-Бада, А. Г. Козловой, А. П. Лиферова, Д. С. Лихачева, В. А. Мосолова, В. М. Розина, А. Рогозянского, В. Н. Сагатовского) усиливается значимость интегративных функций культуры, динамика которых позитивно влияет на формирование нового гуманистического видения мира. Данная тенденция порождает в рамках анализа глобальной проблемной ситуации кризиса мировоззренческих альтернатив ориентацию на ноосферное, планетарное сознание, посредством которого уникальные национальные культуры постепенно интегрируют в универсальную культуру мира. Ее полифункциональный континуум связан с осознанием целостной сущности свободной личности с учетом как этнорегиональных, так и кросс-культурных тенденций.

Дуалистичность данных процессов — униформизация и национализация — детерминирована необходимостью сохранения культурного достояния каждого народа и потенциальным объединением общечеловеческих ценностей на основе их гуманизации. В данном контексте целью гуманизации является формирование целостного образа культуры, социума и личности как ее субъекта. На основе укрепления национальной общности происходит усиление и ее общечеловеческой составляющей. При этом планетарное мышление рассматривается как принципиальное фундаментальное положение для оптимального реформирования современного образования, поскольку оно предназначено для возрождения духовности всего человечества и его естественной связи с окружающей действительностью.

В современных условиях этнические проблемы приобретают глобальный характер, так как именно национальная культура народов поддерживает и обеспечивает взаимное проникновение и обогащение общечеловеческих ценностей, утверждая самоценность различных культур, требуя соблюдения принципа равноправия, уважения к их историческому прошлому, их самобытности. Поэтому в настоящее время кардинальное изменение социально-экономических отношений в стране усложняется еще и этнополитической ситуацией, нарастающей межнациональной напряженностью.

Весь ход истории развития человеческой цивилизации показывает, что вопросы самоопределения наций, межнациональных отношений должны решаться не на противопоставлении национальных интересов, куль-

тур, традиций, а на основе обращения к самобытной национальной культуре отдельного народа, основанной на общечеловеческих ценностях. При этом в России как многонациональной стране общечеловеческие ценности представлены в народных традициях, преломляющихся через специфику образа жизни народа, связанную с национальными, природными, социально-экономическими, культурными особенностями. На основании этого можно сделать вывод, что именно культурное (а в нашем случае — историко-педагогическое) наследие каждого народа содержит ценные идеи и опыт воспитания, которые обогащают в том числе и мировую педагогическую мысль.

Одним из важнейших факторов усиления роли отечественного историко-педагогического наследия является рост национального самосознания, возрождения идеалов национальной культуры, так как без реконструкции национальных идеалов, в частности русской идеи, невозможно восстановление проверенных веками основ русского душевного склада, образа жизни и российской государственности. В связи с этим возникает потребность возвращения в отечественное «культурное пространство» духовных ценностей нации, в том числе традиции народной и гуманистически ориентированной авторской педагогики, которые были несправедливо преданы забвению, но сохранились в анналах отечественной культуры. Актуально звучат сегодня слова К. Д. Ушинского: «Еще недавно мы старались во всем подражать иностранцам: теперь другая мода. Но, право, нам не мешало бы занять, вместо всех прочих, одну черту из западного образования — черту уважения к своему отечеству, а мы ее-то, именно ее, единственно годную для заимствования во всей полноте, и пропустили. Не мешало бы нам занять ее не затем, чтобы быть иностранцами, а лишь затем, чтобы не быть ими посреди своей Родины» [1, с. 282].

Весь ход отечественной истории показывает, что современное состояние духовной жизни российского общества характеризуется утратой общественного идеала, коим исстари являлся русский гуманизм. Данный процесс неминуемо ведет к утрате духовно-нравственной уникальности русского человека, так как огромный духовный потенциал российского гуманизма несопоставим с ничтожной мерой его востребованности современным обществом. В связи с этим, по утверждению современного философа Ю. М. Федорова, «вхождение в свою собственную мировоззренческую традицию для России является более важным делом, нежели интеграция в современную идеологическую ситуацию Запада, в духовном пространстве которого переживает свою агонию так называемый европейский рационализм» [2].

В подтверждение данной мысли на встрече с членами Российской Академии Образования Патриарх Московский и Всея Руси Алексий II поднял проблему возрождения, возвышения православного воспитания россиян. «Ни для кого не секрет, что наше время отличается оскудением взаимной любви и просто терпимости. Нет мира ни между различными народами, ни в обществе, ни в семье. Несмотря на декларирование гуманизма и приоритета общечеловеческих ценностей, мы все глубже погружаемся в распри и раздоры» [3, с. 7].

Именно поэтому Россия, отвергнув недалекое прошлое, освобождаясь от тоталитарного наследия унификации и обезличивания, сегодня нуж-

дается в ощущении исконного прошлого в себе самой, реабилитации национального наследия, своеобразном культуроцентризме на основе целостности социальной жизнедеятельности, созвучной духовной форме существования россиян. В современной России преобладающей установкой на гуманные взаимоотношения является необходимость переориентации национального самосознания русского человека, предоставление социальных «свобод» от тоталитарного вмешательства государства в личную жизнь граждан, а также в социальные системы; в выборе религиозных убеждений как неотъемлемой части духовно-личностной свободы.

По мнению философа Г. Шпета, ключ к пониманию психологии народа — его история, культура, конкретная социальная действительность, которые определяют содержание коллективного духа нации. Прогрессивные мыслители, просвещенные умы России, размышляя над судьбой страны, признавали значимость ее местоположения на перекрестке восточных и западных «ветров», в чем усматривалось ее особое историческое предназначение. «А между тем, раскинувшись между двух великих делений мира, между Востоком и Западом, опираясь одним локтем на Китай, другим — на Германию, — писал П. Я. Чаадаев, — мы бы должны были сочетать в себе две великие основы духовной природы — воображение и разум и объединить в своем просвещении исторические судьбы всего земного шара» [4]. Но при этом далее он пессимистично и с болью высказывается о судьбе России: «Разобщенные какой-то странною судьбой от всемирной жизни человечества, мы ничего не извлекли даже из идей, которые сообщаются человечеству преданиями. Мы растем, но не зреем; идем вперед, но по какому-то косвенному направлению, не ведущему к цели» [4].

Культура России, ее специфические особенности обусловлены социально-историческими факторами, которые повлияли на становление российских ценностных ориентаций, менталитета россиянина, определили вектор национальных ценностей образования, обусловили отношение к смысложизненным проблемам соотношения индивидуального и общественного бытия человека, его сущности, а значит, к гуманизму. В этой связи, на наш взгляд, целесообразно в историко-педагогическом аспекте рассмотреть основные интенциональные аспекты концепта «русского гуманизма».

Принимая идеи культурно-исторической типологии Н. Я. Данилевского, утверждавшего, что развитие человеческой культуры идет не линейно, а в рамках целого ряда культурно-исторических типов, каждый из которых является по отношению к другим замкнутым духовным пространством и оценка которого происходит только по его внутренним, присущим только ему критериям, следует признать необходимость ориентации на теоретическое осмысление гуманизма, неразрывно связанного с его практической реализацией в различных сферах человеческой деятельности, включая педагогическую. Это связано с тем, что выработанный цивилизацией принцип гуманных отношений имеет национальную специфику, обусловленную комплексом социо-культурных факторов, определяющих российскую ментальность. Поэтому понять и осознать ценность гуманистической мысли прошлого возможно через выявление причин и оснований становления и развития данного феномена, через анализ эволюции русского самосознания.

Специфика зарождения и развития отечественного концепта гуманизма в рамках становления определенного социокультурного типа, уходящего своими корнями в христианство, как творящее энергетическое начало национального бытия, имеет свои особенности формирования, отличные от западноевропейского. Они выразились в следующем: евангельская проповедь любви накладывалась на синкретическое мировоззрение россиянина, со свойственным ему восприятием любви к людям, богам, животному и растительному миру, т. е. ко всему живому; русские не воспринимали «судьбу» так, как это было свойственно европейцу, начиная с эпохи античности, так как для них судьба — это «доля», «участь» — часть жизненных благ («счастье»), приходящаяся каждому живущему, которую можно изменить посредством своих поступков, заклинаниями и заговорами, молитвами, обращенными к Богу; в России христианство было воспринято в византийской (восточно-европейской) трактовке, но при этом очень открыто, искренне и творчески в своем духовном преображении и жаждой очищения от греховности нравственными и трудовыми деяниями, гражданским подвигом и подвижничеством; принятие христианского Бога в аспекте всемилости, всепрощения исключало избранность или отчуждение кого-либо от социальной общности.

Понимая национальные особенности формирования концепта русского «гуманизма» на основе христианства, необходимо исходить из положения, что гуманизм не сводится только к церковности и образцам древнерусской святости, его корни исходят из духовно-нравственной сферы русского человека, составляющие которой возникли еще до христианства. В то же время православие упрочило мировоззренческие позиции русского народа, придав ему возвышенный характер, проявляющийся в следующем:

- русский концепт «гуманизма» человека представляет как самоценную личность, включающую способность любить, сострадать, в каждом человеке видеть человечное. Идеал человека практически равнялся нравственному идеалу представления о правде, справедливости, стыде, грехе и доброте;
- важнейшим принципом русского гуманизма является трудничество, понимаемое как жизнь в труде, самоценность труда, самообеспечение трудом; труд, а не собственность — источник свободы и независимости; труд как долг перед собой, семьей и обществом; труд как подвиг — бескорыстное служение по внутреннему убеждению и потребности;
- гуманистическое сознание русского человека включает понимание жизни не как праздность, комфорт и наслаждение, а как стремление и преодоление;
- характерной чертой русского гуманизма является нестяжательство, т. е. отсутствие стремления к богатству как благу, в чем его отличие от западного мировосприятия. Благотворительность, меценатство, филантропизм, подаяние и т. д. — проявление беспокойства духа, гуманности;
- главным в контексте русского гуманизма для истинного православного человека является доброта, человеколюбие, так как человек от природы добр, а зло — отклонение от нормы. Воспитание россиянина — воспитание в нем добрых качеств. Раскольников говорит Разумихину,

что «он самый умный из них, то есть самый добрый». Ум есть добро, доброта как ум. В этом утверждении кроется понимание духовно-нравственного воспитания в России. Воспитание должно быть «человечным», а значит, гуманным;

- особое представление русского человека связано с понятием «Рода» как отождествление с высшими и жизненно важными силами его существования: народ, Родина, природа, урожай, род (семья);
- гуманистическим содержанием в православии является русская идея соборности, включающая в себя и свободу, и единство, где в качестве фундаментальной ценности выделяется ценность самореализации человека.

Вопрос о самостоятельности исторического пути развития России, о ее вкладе в развитие мировой философско-педагогической мысли является предметом активных и давних споров. Даже славянофил И. В. Киреевский подчеркивал, что в то время как европейская культура сложилась из трех элементов — христианства, варваров и населения античной культуры, — развитию России недоставало последнего, хотя мы имели христианскую религию еще до X века и у нас были свои варвары. Отсутствие культурной подготовки, какую давал классический мир, парализовывало у нас и влияние религии. Голос защитников высокой культуры Древней Руси долгое время не был громок и не стимулировал развития национальной педагогики.

Таким образом, изучая проблему гуманизма в историко-педагогическом аспекте, невозможно игнорировать взаимосвязь его с национальными ценностями духовной культуры россиян в конкретно-исторический период. Ключ к пониманию народного менталитета — это его история, культура и конкретная социальная действительность, которые определяют содержание коллективного духа нации. Анализируя наследие русских мыслителей, педагогов-гуманистов как выразителей «духа нации», необходимо рассмотреть специфическую доминанту, характеризующую отечественное гуманистическое наследие. В качестве таковой, на наш взгляд, выступает идея ***социально-исторической целостности русской национальной культуры и духовности,*** мировоззренческой основой которой является православное христианство, Вера.

Православно-этическое осмысление духовной жизни человека происходит посредством приобщения к «святыням» — как «воплощению идеала» (Ф. М. Достоевский), — которые характеризуются сущностью полноты божественного величия и внутренней потребностью поколения, заданной православными канонами. При этом центрополагающим основанием христианского учения является Человек, который рассматривается как «храм, вместилище богатейших чувств», обретающий некую самоценность, «достоинство», выступающее как преодоление «тяжелого и мучительного сна отдельного эгоистического существования в мире иллюзорном и неподлинном». В отечественной традиции признается, что главная ценность бытия состоит в активном самостроительстве личности, в достижении богоподобия и очеловечивании самого Творца.

Таким образом, идея интеграции духовности и культуры побуждает к воссозданию *«целостности человеческого существа»*, *«всеединства»*, обус-

лавливающего восприятие мира как целостной системы, ведущей к соединению общества и природы, к всеохватывающей истории Человека (В. С. Соловьев), *«соборности»* (Н. А. Бердяев, А. С. Хомяков), включающей в себя совокупное человечество, т.е. воскрешение во внутреннем мире человека духовных связей с предками «всех живущих на земле людей» (Н. Ф. Федоров). В. С. Соловьев особо отмечал, что всеединство — это отражение божественной силы, заключенной в природе, которая отображается в идеальной форме человека. Данное положение ориентирует на развитие человека *«соприродного»*, сопричастного с социумом и природой в их единении. В свою очередь, природа, социум, космос осмысливаются посредством определения места человека в центре мироздания.

Мир мыслится как всеединый человеческий социум, смысл и назначение которого заключается в движении к совершенству посредством активного переустройства национального бытия, осознания себя в качестве свободного существа. На этой основе абсолютизация мира происходит посредством объединения и взаимосозидающей гармонии космоцентризма (отношения к природе и космосу), теоцентризма (отношения к Богу), антропоцентризма (признания ценности отдельной личности) и социоцентризма (отношения к обществу). При этом основополагающим компонентом подобной интеграции является *нравственная выверенность* русского человека, человеконаправленность в межличностных отношениях, основанная на уважении и любви к другим людям, смысл которых состоит в признании за другим человеком центрального значения, что является вершиной его нравственного восхождения.

Человек рассматривался как существо разумное и нуждающееся в самопознании и рефлексии. Н. А. Бердяев был убежден в том, что человечество, самосовершенствуясь, имманентную помощь находит в себе самом, «если дерзнет раскрыть в себе творческим актом все силы Бога и мира» [5, с. 256]. Одновременно существовало устойчивое убеждение в том, что русский человек учится открывать в себе скрытые возможности для реализации потенциала человечности, духовности и гуманизма лишь посредством страдания и преодоления трудностей, солидарности, поддержки слабого, жертвенности и мужественного самоотречения. Это, в свою очередь, способствовало формированию *критического отношения* к аскетизму как к «социально-специализированному» антигуманизму и было связано с вопросом свободы человека в широкой социальной постановке.

В то же время Н. О. Лосский подчеркивал, что «существенная сторона любви состоит в том, что любимое включается мною в состав моей сущности, становится онтологически спаянным с моим «я» и моей жизнью [6]. Любовь в данном контексте рассматривается как перенесение жизненного интереса человека из себя на другого, с учетом собственного коррелята, реализация которой происходила через формирование *патриотичности* русского человека, отрицающей понимание исключительности русского народа и национальных распрей, т. е. опирающаяся на «всемирную» отзывчивость русской души. Подтверждая данный тезис, Ф.М. Достоевский пишет: «Стать настоящим русским, стать вполне русским, может быть, и значит только... стать братом всех людей, всечеловеком, если хотите» [7].

Это детерминирует появление *русской идеи* — признания за Россией особого этнографического мира, в котором человек в процессе его «национально-вселенского самопознания» находится под покровительством Софии (духовности), если не отделяет себя от Родины, от национально-культурных корней, духовного наследия, т. е. чувствует себя неотъемлемой частью социума, вырабатывая в себе качества *психологического коллективизма и нравственного индивидуализма*. С одной стороны, соборный характер его мышления, неспособность удовлетворять свои потребности с помощью своих единичных сил, делает для него общение с другими неизбежным, а с другой — свободолюбие, гордый нрав и индивидуальная самобытность диктуют потребность жить по собственным убеждениям. Развивая эту идею, братья И. С. и К. С. Аксаковы утверждали, что наше Отечество не похоже ни на одну страну и ее отличия определяются следующими факторами: воплощением Царствия Божия в сердце и Царствия Небесного на земле; открытостью России миру; полиэтничностью страны, где каждая нация — субэтнос русского народа; признанием за Россией ее особого статуса («третий Рим») как основы единения славянских и православных культур мира.

Таким образом, при анализе сущностных проявлений гуманистической традиции в отечественной социально-философской мысли следует определить многообразие форм ее выражения в педагогической теории на основе наличия четко прослеживаемой внутренней связи философии и духовной культуры с образованием. Рассмотрим данное положение более детально на примере наиболее характерных гуманистических интенций существующего историко-педагогического наследия:

1. Идею формирования ***целостной личности в ее единстве с социальной всеобщностью*** можно рассматривать на основе традиций, сформировавшихся как в народной, так и в секуляризованной дворянской педагогике XVIII—XIX вв. Педагогическая мысль на Руси изначально выражалась в светских поучениях и наставлениях (Владимира Мономаха, Иоанна Златоуста), церковной (жития святых, псалтыри, часословы, катехизис) и переводной литературе (изборники), в которых нашли отражение нравственно-религиозные ориентиры русского человека. В качестве таковых выступали принципы «мирского», «домовнего» и «душевного» строения, отвечающие идее целостности и единства формирования духовной, природной и социальной составляющей человеческой личности. Становление отечественной гуманистической мысли нельзя рассматривать отдельно от принятия христианства, тесно связавшего Древнюю Русь с Византией. Философско-педагогическая мысль этого периода практически сливается с религией. Вопросы о мироздании, о человеке и его месте в природе и обществе рассматривались в древних летописях, сказаниях и повестях, характерной направленностью содержания которых явилось: обоснование включенности Русской земли в общемировой исторический процесс; изложение основных правил жизнедеятельности, взглядов на мир как творение Бога, на человеческую историю как арену борьбы Добра и Зла; углубленное изучение душевной человеческой природы, приведшей к представлению о человеке как «образе и подобии Бога», властелине «сотворенного» Богом мира, наместнике Бога на земле, призванном своим трудом поддерживать гармонию и порядок в мире. В свою очередь, практика воспитания и

обучения в России носила семейно-домашний характер и позволяла, с одной стороны, учитывать аксиологическое своеобразие детства как значимого периода в жизни человека для реализации родового предназначения каждого члена семьи, а с другой — подавляло его самостоятельность и активность посредством необходимости следования законам патриархата. При этом именно гуманистический потенциал семейных традиций позволял осуществлять преемственность поколений на фундаменте любви, духовной щедрости и доброты, определяющих высокую устойчивость отечественного социума к внешним разрушительным воздействиям и испытаниям и формировать высокий уровень патриотизма, трудолюбия, нравственности и привязанности к семье. В духе «семейственности» в России организовывались как монастырские общины, так и первые светские государственные учебные учреждения конца XVII — начала XIX в. (цифирные школы, пансионы, кадетские и пажеские корпуса, воспитательные дома, женские институты и др.), которые ориентировались на идеи общинности, всеобщности и соборности, приучали к соблюдению «равновесия» между «я» и «мы» (Н. А. Бердяев), к проникновению идей «сыновства и братства» (Н. Ф. Федоров) при выстраивании индивидуальной жизни.

2. В контексте «русской идеи» ***этническая целостность и индивидуальное своеобразие*** русского человека проявляются согласно заветам Сергия Радонежского в том, что любовь к людям — это «непрерывное восхождение к нравственному совершенству путем мужественного самоотречения» [8, с. 295]. При этом наиболее фундаментальными качествами русского человека являются психологический коллективизм при глубоком нравственном индивидуализме, которые проявляются в постоянном стремлении к солидарности, к поддержке слабого, к жертвенности, т. е. всеединству, а с другой стороны — в неподчиненности нравственному идеалу, в стремлении к внутренней свободе и самостоятельности, порождая идею соборности и единения. Эгоистическая природа человека является нормативной для западной либерализованной модели мира и отражается в принятии педагогического индивидуализма, в то время как в русской педагогической традиции преобладает тенденция воспитания в духе коллективизма и всеобщности. Русского человека влечет не самоутверждение, а самоотречение, так как для него характерно соотношение не мира с собой, а себя с миром. В связи с этим гуманистический индивидуализм определяется «интересом человека к самому себе, к своему внутреннему миру... интересом во внешнем мире преимущественно к другому человеку... убеждением в высоком достоинстве человеческой природы вообще и в неотъемлемом праве человека развивать свои способности, удовлетворять свои потребности... интересом к окружающей действительности, поскольку она имеет влияние на человека» [9, с. 161]. Отечественные философы, религиозные деятели второй половины XIX века размышляли об образовании подрастающего поколения, связывая с проблемой постижения человеком собственного смысла жизни, его достойного места в человеческом обществе, христианского преображения жизни человека посредством общечеловеческих ценностей — истины, добра и красоты.

3. В то же время своеобразие целостности и единства человеческой сущности связывается в отечественной культурной традиции с необходи-

мостью ***формирования определенного уровня ее взаимодействия с окружающей природой***, которая выступает в качестве действенного поставщика воспитательных ценностей в сфере формирования человеческой личности. Их соотношение определяется потребностью человека рассматривать себя как бинарное природное и социальное существо в единстве этих двух статусных положений личности. Для русского человека природа имеет духовно-космическую значимость как божье творение, его храм, несущий в себе гармонию, красоту и эстетичность (Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, С. А. Рачинский, Л. Н. Толстой). Своеобразие философско-религиозного понимания природы дает человеку возможность ощущать себя ее неотъемлемой частью, переживая свое единение с природой как естественным наставником и воспитателем, который становится одним из возможных путей приобщения ребенка к постижению прекрасного и божественного в самом человеке и в его ближайшем окружении. Именно посредством родной природы приходит формирование цельной личности, осознающей и ощущающей свое единство с окружающей средой (К. Д. Ушинский). В педагогической теории данные положения получают свое отражение в разработанном принципе «природосообразности», связанном с осознанием специфики как «внешней», так и «внутренней» природы ребенка, его естественной и божественной сущности. Сообразность с природой позволяет сформулировать идею индивидуального подхода к воспитанникам на основе определения их естественных особенностей, способностей и индивидуального своеобразия.

4. Проявление целостности находит свое отражение также в педагогической идее ***признания ценности воспитательно-образовательного воздействия на личность широкого спектра бытовых, житейских знаний.*** В русской культуре сформировалось представление о том, что образование не несет в себе лишь рациональный элемент, подчиненный научному знанию и разуму на основе целенаправленного просвещения, целостного развития «сердца, разума, тела» (Н. И. Новиков). Рассматривая сущность образования человека, И. А. Ильин писал: «Свобода... дается человеку... не для беспредметного блуждания и произволения, а для самостоятельного нахождения предмета и пребывания в нем. Только так возникает и зреет духовная культура. ...Вся жизнь русского народа могла бы быть выражена и изображена так: свободно созерцающее сердце искало и находило свой верный и достойный Предмет. По-своему находило его сердце юродивого, по-своему сердце странника и паломника; по-своему предавалось религиозному предметовидению русское отшельничество и старчество; по-своему... вынашивала свои славные традиции русская армия, по-своему же несло тягловое служение русское крестьянство и по-своему же вынашивало русское боярство традиции русской православной государственности; по-своему утверждали свое предметное видение те русские праведники, которыми держалась русская земля...» [10, с. 321]. Человек имеет ценностными ориентациями избранную традицию сохранения собственного предназначения, но при этом должен пребывать в любви, вере, милосердии, что определяло устремленность к духовному восхождению жизненной программы русского человека, а в конечном счете — его образованности. Появляется обоснование учения о двойственности истины, где

критерием «естественной истины» является человеческий разум, а «богословские истины» принимаются на веру.

Таким образом, в отечественном педагогическом наследии понятие гуманистической интенции основывается как на идеях и ценностях христианства, так и на народном понимании человечности и включает в себя такие частные черты, как: верность истине, справедливость, «соприродность» с другими людьми, любовь к Родине, уважение и практическая помощь другим народам, соборность, народность, единство духовного и социального опыта в поиске абсолютного добра (Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, В. С. Соловьев, И. В. Киреевский, А. С. Хомяков и др.). На основе накопления и осмысления знаний о человеке и его «природе» происходит непрерывное становление и развитие педагогики как науки, что позволяет сегодня концептуально обосновать и практически реализовать принцип духовной целостности и единства в отечественной педагогике с учетом выделенных интенций, оптимально гуманизируя социум и экстраполируя понимание исходных принципов гуманизма в их национально-историческом, общечеловеческом измерении на педагогическую теорию и практику.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ушинский К. Д.** Избр. пед. соч. — М., 1954. — Т. 11.
2. **Федоров Ю. М.** Сумма антропологий. Расширяющаяся вселенная абсолюта: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. — Тюмень, 1995.
3. Русская школа: Духовно-нравственные проблемы воспитания. — М., 1996.
4. **Чаадаев П. Я.** Философические письма. Письмо первое //Сочинения. — М., 1989. — С. 24—25.
5. **Бердяев Н. А.** Смысл творчества // Из истории отечественной философской мысли. — М., 1989.
6. **Лосский Н. О.** Условия абсолютного добра. — М., 1991.
7. Дань признательной любви // Русские писатели о Пушкине. — Л., 1979. — С. 65.
8. **Борисов Н. С.** И свеча бы не угасла... Исторический портрет Сергия Радонежского. — М., 1990.
9. **Корелин М.** Ранний итальянский гуманизм и его историография. — М., 1892. — Т. 2.
10. **Ильин И. А.** О русской идее // Избр. статьи. — М., 1993.

Раздел VIII

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 370.179 + 39

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЭТНОКУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ)

Н. С. Александрова

Современное состояние воспитанности детей тревожит педагогов. Многие общепринятые в нашем обществе ценности вызывают у детей и подростков отторжение. Понятия нравственности и духовности, гуманизма и интернационализма забыты. Российские дети слепо подражают героям американских мультфильмов и мексиканских сериалов, стараясь перенести на себя чуждые им образ жизни, традиции и обычаи.

Рассуждая о судьбе традиционной для России крестьянской и городской культуры, важно вспомнить то, что она определяла образ жизни русского человека почти до середины XX в. Парадокс заключается в том, как утверждают ученые, что прогресс, заглушая народную культуру, одновременно приводит к пониманию необходимости сохранения ее традиций и адаптации их к современным условиям. Поиск утраченного прошлого — традиционных художественных атрибутов, противостоящих современной культуре, — определяет одно из направлений развития педагогической науки.

Проблема поиска оптимальных способов интеграции развивающейся личности в современный ей социокультурный контекст всегда была предметом пристального интереса как представителей педагогической науки, так и педагогов-практиков. Сегодня остроты ей прибавляет тот факт, что в условиях активного взаимопроникновения и обновления культур повышается риск нарушения баланса между национальными и интернациональными, «старыми» и «новыми» компонентами культуры конкретного этноса. Предотвращение нежелательных социальных и культурных перекосов в процессе социализации подрастающего поколения, недопущение его отрыва от национальных корней — важнейшая задача современной педагогики и образовательной практики. С этой точки зрения проблема воспитания у детей основ национального самосознания и эмоционально-ценностного отношения к культуре своего народа представляет самостоятельный интерес и, несомненно, актуальна.

Как известно, важное место в любой педагогической теории занимает целеполагание. Ученые считают, что в цели воспитания, как правило, выражается идеал личности, определяемый конкретными социально-ис-

торическими условиями. В работах Б. С. Гершунского сделан глобальный анализ перспективных задач новой образовательной парадигмы, новой философии образования, реализация которой обеспечит поддержку цивилизованных ценностей третьего столетия. Особое внимание в рассматриваемых аспектах Б. С. Гершунский уделяет проблеме ментальных ценностей: «Умнеющее человечество должно всматриваться в собственную ментальность» [6, с. 84]. Комментируя это выражение, снова обратимся к позиции Б. С. Гершунского. Он считает, что культурное пространство социума или определенного этноса в широком понимании может включать все духовные компоненты: религию, историю, искусство, литературу, нравственные и моральные нормы поведения людей и т. д. И тогда встает вопрос о возможности и необходимости диалога ментальности, диалога культур. Сохранение уникальности российского менталитета на сегодняшний день — одна из актуальных и неотложных задач педагогической науки. Соглашаясь с Б. С. Гершунским в том, что менталитет есть производное от религии, философии, культуры и образа жизни, мы видим свою задачу в дальнейшем изучении влияния духовной культуры народа на образование и развитие ребенка [1].

Анализ памятников народной культуры, в том числе народных игр и игрушечных промыслов, уверенно позволяет сказать о том, что в них гармонично соединились характеристики выше представленных этнических ценностей. Кратко комментируя их, можно сказать следующее. Образы русского народного искусства всегда отличаются такими национальными чертами, как жизнерадостность, открытость, гордость и доброта. Специфика материала народных промыслов определяется теми регионально-географическими особенностями, в которых они создаются. Кроме того, предметы этнокультуры всегда были элементом деятельности и объектом различных процессов и ритуалов, включая праздничные, воспитательно-образовательные, религиозные, производственно-технологические и др.

Основы научно-педагогического подхода в приобщении детей к этнокультуре заложил К. Д. Ушинский. Он подчеркивал огромное воспитательное значение национальной культуры: только через народное, национальное ребенок приходит к общечеловеческой культуре. По глубокому его убеждению, единой системы воспитания для всех народов существовать не может. Каждый народ создает свою систему воспитания, опирающуюся на средства культуры, а это — богатое наследие народа: родной язык и родная природа, произведения народной словесности, детского фольклора, традиции воспитания в семье и т. д. Особое значение великий педагог придавал игрушкам. Он считал, что «дети не любят игрушек неподвижных, оконченных, хорошо отделанных, которых они не могут изменить по своей фантазии; ребенку нравится именно живое движение представлений в его голове, и он хочет, чтобы игрушки его хоть сколько-нибудь соответствовали ассоциациям его воображения... Вот почему лучшая игрушка для дитяти та, которую он может заставить изменяться самым разнообразным образом» [17, с. 102]. Народная игрушка как часть народной культуры обладает всеми этими характеристиками: она не только способна стимулировать ребенка к творчеству, прикладному в частности, но и позволяет домыслить и довообразить то, что недоделано в обоб-

щенной форме игрушки. Причем в этом случае его творчество — прикладное, так как, создавая себе игрушку по народным мотивам, ребенок может изменять, дополнять, вносить в образ собственные ассоциации. Кроме того, народная игрушка, как никакая другая, способна будить фантазию и воображение детей. Если фабричная игрушка заставляет ребенка действовать (одевать, нагружать, перекладывать и т. д.), то народная игрушка — действовать и творить.

Игрушка — слово, придуманное взрослыми. По мнению некоторых ученых, в нем слышится оттенок пренебрежительности большого к малому, умного к еще глупому, чувствуется добродушное снисхождение к детям. Мы считаем, что само присутствие суффикса «ушк» в первооснове этого слова, да и в таких словах, как «бабушка», «дедушка», «ладушка», имеет уменьшительно-ласкательное значение, но никоим образом не является пренебрежением и преуменьшением роли этого атрибута в жизни ребенка. Более того, эта ласкательная форма безоговорочно принята в самой детской среде.

К. Д. Ушинский подчеркивал, что народная игрушка имеет свои особенности, являясь рукотворным произведением мастера-игрушечника, отличающимся условностью и обобщенностью, выразительностью, динамичностью и декоративностью [17]. Народная игрушка как особый вид народного искусства предназначена для слухового и зрительного восприятия, украшения быта и игр. Искусство народных игрушек считается своеобразной и загадочной областью народного творчества, имеющей многовековую историю. Мастер-игрушечник являлся историком своего времени и делал игрушки похожими на окружающий мир ребенка. В этом смысле игрушка есть первый учитель и осведомитель ребенка (И. Г. Евдокимов). Народная игрушка наполняется традициями национального русского образа жизни (быт, костюм, праздники и др.), является иллюстрацией фольклора, приспосабливается к игре как главному проявлению духовной жизни ребенка. Дело в том, что игрушки могут быть сказочно-фантастическими не только по форме и сути, но и по конкретным функциям (многие игрушки полифункциональны, их роль может меняться в процессе игры; они могут иметь и компенсаторное значение, когда игрушек для реализации «идеи» игры не хватает). Наличие игрового аспекта в народной игрушке обеспечивает передачу духовного опыта человечества от взрослых к детям. Поэтому через игровые действия и роли с разнообразными типами народных игрушек происходит ознакомление детей с особенностями жизни и быта этноса.

Каждый народ создавал свои игрушки, поэтому они у разных народов различны. Так, например, игрушки африканских народов никогда не спутаешь с русскими народными. Русская народная игрушка — яркое, самобытное произведение прикладного искусства; придуманная и созданная русским народом, она передает национальные особенности, специфику национального колорита. Русская народная игрушка включает в себя разнообразные типы игрушек, каждый из которых отмечен своей особенностью, назначением.

Известно, что воспитание является одним из решающих факторов в формировании личности ребенка, в связи с чем актуализируются идеи

народной педагогики в теории и практике воспитания. Учитывая то, что самый благодатный период для эмоционального развития ребенка — первые десять лет его жизни, необходимо это время использовать для формирования в ребенке основ гуманизма, духовности и национального самосознания. Именно это побудило нас изучать проблему феномена русских народных игрушек.

Развивая идеи о важности народных игрушек в жизни детей, мы пришли к следующему выводу: в мире взрослых ребенку тесно не потому, что этот мир пространственно ограничен, а потому, что в нем деятельность ребенка на каждом шагу ограничена различного рода барьерами, преградами, нарушение которых грозит ему чувствительными штрафами в виде угроз, окриков, физических наказаний и др. Игрушки выводят ребенка из тесного мира, с их помощью он строит свой мир, который не ставит преград его инициативе и подчиняется его замыслам и в котором он является активно действующей силой, способной не только владеть вещами или животными, но и активно изменять их. Наибольшую ценность имеют те игрушки, которые не являются статичными и заключают в себе возможности для разнообразных превращений, они способны развивать у детей различного рода активность: сенсорную, моторную, эмоциональную, исследовательскую, строительную. Игрушки являются, таким образом, стимулом формирования активности и интересов ребенка. Вместе с тем игрушки — не просто забава и удовольствие, в них ребенок находит нечто более важное, чем наслаждение. Они составляют необходимый элемент его культурного воспитания и индивидуального развития. Можно сказать больше: историю игрушки необходимо рассматривать в тесной связи с историей общества, историей вопроса о месте ребенка в обществе, взаимоотношений ребенка с обществом, его взрослыми членами.

История культуры, частично представленная в народном творчестве и игрушечном промысле, открывает широкие горизонты для педагогического воздействия на формирование личности. Не случайно Н. Д. Бартрам назвал период народных игр и игр с народными игрушками подготовительным классом к жизни. Поэтому для детей важна народная игрушка, в которой народ запрограммировал эстетико-нравственную, трудовую и познавательную задачи. Опоэтизированный быт передан мастерами через декоративные, наглядные образы. Кроме того, «в игрушках — в способе их изготовления, в их назначении и значении — соприкасаются дети и взрослые, детство человечества и современность», — отмечает исследователь народной педагогики Г. Н. Волков [5, с. 15].

Рассмотрим на частном примере использование произведений народной культуры в духовно-нравственном воспитании личности ребенка. Анализ организации предметно-развивающей среды дошкольных образовательных учреждений позволяет утверждать, что дети лишь эпизодически видят произведения народного декоративно-прикладного искусства, слышат произведения устного народного творчества (колыбельные, сказки и т. д.) и почти не знают народных игр. Дети воспитываются как бы вне собственной народной культуры.

Для успешного духовно-нравственного воспитания ребенка его надо окружить прежде всего народными, а не импортными игрушками. Народ-

ные игрушки будут радовать его при условии активного их восприятия. Увидев однажды на выставке народную игрушку, ребенок радуется ей потому, что в ней отражены жизненные образы, сочетания красок увлекают и веселят его, так как отвечают его восприятию. Народная игрушка, как никакая другая, близка сказке. Возможно, именно поэтому нужно, чтобы наряду с Барби и Синди вы купили своему малышу дымковскую девицу или филимоновского конька.

Эстетические чувства детей будут проявляться гораздо ярче на произведения, в непосредственной близости с которыми живет ребенок. Для организации предметно-игровой среды в образовательном учреждении должно быть значительно меньше импортных игрушек, которые, в частности, способствуют формированию индивидуалистического поведения и недостаточно направляют внимание ребенка на познание социального мира, на расширение представлений о человеке и природе. Народные игрушки, напротив, позволяют моделировать и изображать социальный мир и т. д. Передача следующему поколению общественного опыта, выраженного в народной игрушке и включенного в предметно-игровую среду, выступает сильным средством в формировании основ этнического самосознания, гордости за свою национальную культуру. Народная игрушка — одна из первичных единиц культуры любого народа, одна из стабильных, никогда не исчезающих ее форм. Эти игрушки способны в шутливой, сказочной, незатейливой форме воздействовать на психику ребенка, передавая, внушая ему те идеалы, которые шлифовались народом веками.

В исследованиях по народной педагогике особо отмечается наблюдающаяся деформация представлений об игре и игрушке. Это выражается в распространении различных видов деятельности, именуемых играми («компьютерные игры», «деловые игры» и т. п.), но не содержащих в себе материального носителя игрового процесса — игрушки. Осознают ли эту тенденцию педагоги? Исследователи отмечают, что «отрыв игры от материальной игрушки несет в себе разрушительное начало, ведет к очевидным деформациям в развитии человека и общества, нарушениям в заложенной природой гармонии умственного и физического состояния человека. Представляется, в данной ситуации менее всего стоит вводить коррективы и исправлять ошибки, рационально вернуться к исторической модели игры и на ее основе воссоздать то, что оказалось упущенным в силу превратностей общественного и, что специфично, научно-технического развития» [7]. Поэтому вопрос о воспитательном и развивающем значении игры и игрушки, в особенности народной, в современных условиях ждет полной всесторонней разработки.

Народная игра — это один из обязательных компонентов народного воспитания и развития детей. Она имеет большое педагогическое и психологическое значение в гармоничном развитии личности ребенка. Народ издавна видел в играх детей фактор их роста, развития и формирования, поэтому выработал определенные требования к содержанию и организации игр детей с учетом особенностей детского возраста. Народные игры давно признаны традиционным средством педагогики. Прогрессивные педагоги призывали не только собирать и описывать народные игры, но и внедрять их в практику работы с детьми для того, чтобы дети могли по-

нять дух своего народа: своеобразие обычаев и языка, колорит традиций и оригинальность текстов, что в конечном итоге поможет им вырасти крепкими и ловкими, сообразительными и чуткими. Народные игры специально никто не придумывал, не разрабатывал. Они рождались в глубине народной жизни и были направлены на подготовку и развитие детей. Возрождение принципа народности, согласно которому обучение и воспитание строится с учетом психологии, языка, культуры народа, его традиций и национальных особенностей, — важная задача современности. Современное состояние практики воспитания детей, что подтверждается проведенными в последнее время исследованиями, требует возвращения к воспитательному опыту народа, к духовным корням развития этнических культур. Это возможно осуществить лишь на основе глубокого изучения общего и специфического в культуре разных народов, самобытности и уникальности каждого народа на основе познания закономерностей развития национального самосознания, народного опыта воспитания [2].

Игры детей различных народов имеют свои специфические особенности, являясь, по утверждению ученых, отражением жизни данного народа. Вместе с тем при внимательном их изучении можно выделить идентичные игры, но с некоторой спецификой в содержании, деталях, манере исполнения и т. д. Игра как народное средство воспитания, при правильной организации, доставляет детям большую радость и моральное удовлетворение. Народные игры имеют ряд особенностей: они в той или иной мере заключают элементы трудовой деятельности; имеют коллективный характер; направляют развитие творческого мышления; способствуют проявлению и развитию организаторских способностей; приучают к общению со сверстниками, взаимной помощи, поддержке; развивают и укрепляют чувства дружбы и товарищества. Создание таких игр народом представляется истинной педагогической мудростью, так как зарожденные под влиянием многовековой народной мудрости они не только отражают разные стороны жизни данного народа, но и имеют большое значение в плане физического развития, нравственном, трудовом и эстетическом воспитании. Интерес к педагогической ценности народных игр и игрушек значительно возрос. Однако, завершая обзор исследований по аксиологии народных игр и игрушек, хотелось бы отметить, что в ассортименте современных игрушек крайне недостаточно таких, которые бы направляли детей на развитие познавательного интереса к окружающему миру, способствовали бы формированию навыков общения между детьми и взрослыми; стимулировали бы развитие творчества и проявление активности, самостоятельности. Недостает игрушек, несущих добро, пробуждающих лучшие человеческие чувства, что может отрицательно сказаться на формировании и развитии современного ребенка.

Ведущий вид деятельности ребенка — игра. Именно в ней упрочение отношений ребенка «осуществляется в действенной игровой форме» (Е. Ф. Рыбалко). Именно в игре ребенок реализует свои отношения, а это способствует формированию более стойкого, осознанного и длительного отношения к окружающему (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Мы считаем, что через разнообразные игровые действия с народной игрушкой возможно освоение воплощенной в этой удивительной час-

тице народной мудрости. Не стоит забывать, что игрушка является самой насущной потребностью ребенка, и если взрослый не определит своего отношения к ней, не предложит ту, которая необходима ребенку, то он попросит игрушку, которая есть в магазине. Подчеркнем, игры и игрушки создают характер и формируют будущего человека. Феномен русских народных игр и игрушек состоит в том, что они обладают особыми геоисторическими особенностями, присущими русскому этносу (по образам, материалу, декору).

Время настоятельно требует возвращения к опыту народного воспитания, к духовным гуманистическим корням этнических культур, а это возможно лишь на основе глубочайшего изучения общего и специфического в культуре разных народов, самобытности и уникальности каждого из них.

Австралийский психолог Г. Ричардсон и другие ученые утверждают, что дети впитывают ценности той среды, которая их окружает, а их среда — это взрослые, сверстники, сама культурная атмосфера общества. Предметно-игровая среда, в которой живут и общаются дошкольники, бесспорно оказывает влияние на их социальное, интеллектуальное, духовное и эстетическое развитие. Рассматривая выше обозначенную проблему, мы актуализируем ее в связи с современным развитием социальных отношений и формированием основ национального самосознания. Важно подчеркнуть, что возросший интерес к историческим корням национальной культуры ставит остро проблему приобщения детей к народным традициям и обычаям. В государственном образовательном стандарте дошкольного образования особое внимание обращается на процесс амплификации, т. е. обогащения, развития ребенка через формирование чувства принадлежности к определенной культуре и освоение культурно-исторического пространства. Поэтому считаем, что в решении заявленной проблемы ребенку необходимо дать возможность получить тот или иной опыт приобщения к народному творчеству и игрушечным промыслам.

«Распредмечивание наследия культуры», по утверждению М. С. Кагана, имеет своим условием свободу, т. е. возможность и необходимость постоянного выбора целей, средств и действий. Как известно, социализация человека начинается с предметного мира, который несет в себе художественное начало. Именно предметное пространство, окружающее ребенка, способно формировать активность и творчество.

Современные исследования по вопросам приобщения детей к народной культуре (Н. С. Александрова, Ш. М-Х. Арсалиев, Е. С. Бабунова, З. А. Богатеева, Г. Н. Волков, В. М. Григорьев, Т. С. Комарова, Т. Н. Петрова, В. Д. Путилин, М. Г. Тайчинов и др.) раскрывают возможности познания детьми духовных истоков бытия, возрождая «связь времен», по Д. С. Лихачеву. Вместе с тем, как показывает практика воспитания и развития детей, народное творчество используется в работе с детьми эпизодично, что может служить лишь основой в формировании интереса к этнокультуре. В современной семье также необходимо возродить народные традиции и нарушенную связь поколений [12; 14].

Как показывает практика общественного воспитания детей, ознакомление с народной культурой, с местными традициями и обычаями осуществляется эпизодично, формально, бессистемно. Ситуация осложняется еще

и тем, что педагоги, как правило, имеют недостаточные знания об общих закономерностях этнокультуры и не владеют способами передачи богатейшего духовного наследия народа детям. Это затрудняет проведение работы по амплификации личности.

В 90-е гг. прошлого века проведен ряд исследований, посвященных проблемам использования возможностей народной педагогики в воспитании детей (Н. С. Александрова, В. Н. Аргунова, Т. И. Бабаева, Е. С. Бабунова, З. А. Богатеева, Л. Д. Вавилова, Г. Н. Гришина, С. А. Козлова, Т. С. Комарова, З.-Б. Ф. Контаутене, Г. В. Лунина, Э. К. Суслова и др.). Анализ этих исследований и эмпирического опыта показал, что педагоги испытывают трудности при отборе содержания образования, технологий обучения и воспитания детей в приобщении к культурно-этническому наследию регионального сообщества. В то же время в условиях наметившейся тенденции роста национального самосознания народов России особо значимыми становятся вопросы возрождения традиций народного воспитания с опорой на национально-культурные, регионально-этнические ценности.

Как известно, познание человеком достижений народной культуры является важным моментом в нравственном и духовном развитии личности. Осознание значимости педагогической культуры народа возможно при обращении к его историческому прошлому, к богатому наследию духовных идеалов и ценностей. Поэтому важным для развития педагогической науки являются возвращение к истокам этнических культур на основе познания самобытности и уникальности каждого народа, внедрение в практику работы с детьми педагогического опыта, накопленного тем или иным народом, с целью устранения ассимиляции культур.

В современных условиях, когда наблюдается отчуждение педагогов и детей, родителей и детей очень важно не только культивировать эмпатическое отношение детей к этнокультуре, родному краю, но и с помощью народного искусства решать проблемы амплификации личности. В основе этой работы должны быть заложены принципы педагогики ненасилия, разработанные А. Бассис, С. Френе, Г. Ричардсон, В. А. Ситаровым, В. Г. Мараловым, Р. Г. Казаковой и др. Перспективу нашей работы мы видим в разработке такой концепции и методики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Александрова Н. С.** Этнопедагогическая аксиология русских народных игрушек. — М.: Прометей, 1999.

2. **Аркин Е. А.** Ребенок и его игрушки в условиях первобытной культуры. — М., 1935.

3. **Бартрам Н. Д.** Игрушка, ее история и значение. — М., 1912.

4. **Батурина Г. И., Кузина Г. Ф.** Народная педагогика в воспитании дошкольников. — М., 1995.

5. **Волков Г. Н.** Современное функционирование народной педагогики как феномена демократии и гуманизации в сфере воспитания. — Чебоксары, 1993.

6. **Гершунский Б. С.** Менталитет и образование. — М.,1996.

7. **Григорьев В. М.** Народная педагогика игры: Вопросы методологии и теории. — М.: ОДИ-Internacional, 1996. — Ч. 1, 2.

8. **Каган М. С.** О прикладном искусстве: Некоторые вопросы теории. — Л.: Художник РСФСР, 1961.

9. **Капица О. И.** Детский фольклор: Песни, потешки, дразнилки, сказки, игры. Изучение. Собирание. Обзор материала. — Л.,1928.

10. **Козлова С. А.** Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: Учеб. пособие. — М.,1998.

11. **Коротов В. М.** Педагогическое творчество народа // Народное образование. — 1967. — № 8. — С. 45.

12. Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т. С. Комаровой. — М., 1996.

13. **Никандров Н. Д.** Воспитательные ценности: российский вариант. — М., 1996. — 49 с.

14. **Оконешникова А. П.** Этнопсихологические особенности народов в воспитании детей. — Пермь,1996.

15. **Ситаров В. А., Маралов В. Г.** Психология и педагогика ненасилия. — М.,1997.

16. **Толстой Л. Н.** Педагогические сочинения. — М.,1953.

17. **Ушинский К. Д.** О народности в общественном воспитании. Родное слово // Собр. соч. — М., 1958. — Т. 1.

УДК 370.179

ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ПЕДАГОГИКА НАЦИОНАЛЬНОГО СПАСЕНИЯ

Г. Н. Волков

Человек входит в человечество через национальную индивидуальность: другого входа нет. Национальный человек — больше, чем просто человек, в нем есть различные черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные. Можно пожелать братства и единения всех народов земли, но нельзя желать исчезновения с лица Земли конкретных национальных особенностей, национальных культур.

Я высказывал примерно такие же мысли лет 50 тому назад, когда мне не был еще известен Н. А. Бердяев, только подходил с несколько иной стороны. Я уверенно полагал и повсюду высказывал, что этнопедагогика как сумма этнических педагогик, как совокупность национальных систем воспитания есть нечто несравненно большее, чем просто педагогика. Национальное воспитание, творящее национального человека, — конечно же, больше, чем просто воспитание, в нем (национальном воспитании) присутствуют разные черты воспитания вообще, а также черты национально-региональные, национально-этнические, далеко простирающиеся за пределы просто воспитания. Этнопедагогика никогда не будет жонглировать малозначительными, но многозвучными понятиями и терминами. Сейчас много говорят о поликультурном воспитании, но оно невозможно без этнопедагогического диалога культур. Педагогика сотрудничества, личностно-ориентированная, синергетика, моделирование, технология, механизмы... И еще многое другое.

Кто в личностной ориентации пошел дальше Сократа? Кому известны модели лучшие, чем они завещаны Коменским и Локком?.. А педагогика сотрудничества? Нам надо погнаться и догонять Корчака, Френе, Фрейре, Нилла... Однако за гениями не угнаться. Читать-перечитывать бы их и, прокомментировав, после долгих размышлений приступить, наконец, к делу, заняться практической педагогической деятельностью.

Ренессанс в системе образования Якутии — это этнопедагогический ренессанс. В 1993 г. руководители ЮНЕСКО (на уровне первых лиц) отметили, что они в якутских сельских школах увидели спасительный для национальной школы этнопедагогический триумф. В Якутии этнопедагог — высшее признание. Сын очень хорошего учителя, всемирно известный хомусист-виртуоз П. П. Оготоев выпустил олонхо-героический эпос «Элес боотур», исполненный в свое время отцом П. В. Оготоевым. Как представляет сын своего отца? Выдающийся якутский олонхосут, тойуксут, поэт, прозаик, фольклорист, заслуженнный учитель, отличник народного образования... Далее как итог, как заключительный аккорд — этнопедагог. В Якутии это означает высший, высочайший статус педагога. Перефразируя вышесказанное, можно повторить: этнопедагог — это гораздо больше, чем просто педагог.

Петр Васильевич Оготоев умер в 1977 году и не знал, что он этнопедагог и тем особенно велик, бессмертен. Его сын об этом рассказал всему миру, издав книгу отца в богатом подарочном оформлении на якутском, русском, английском языках (кстати, первый Президент Республики Саха (Якутии) М. Е. Николаев специальным указом английский язык провозгласил третьим государственным языком республики наравне с якутским и русским).

Сын Петра Васильевича великодушно привлек и меня к признанию отца этнопедагогом. Для меня это высокая честь. У каждого народа есть свои символические святые. Три святыни якутов я всегда представлял в гармоническом единстве: 1) сэргэ; чорон, хомус; 2) олонхо, ысыах, осуохай; 3) конь, олень, стерх... Все они дают прямой выход к богатейшей духовной жизни народа — к языку, истории, традициям. Каждой святыне можно было бы посвятить многие тома. Однако Олонхо все оживляет, оно и сердце, и сердцевина этой гармонии. Потому я уже четвертое десятилетие утверждаю, что Олонхо — величайшее творение якутского ума, гениальное явление мировой культуры.

В Якутии проходят конференции, научные сессии, семинары, курсы, симпозиумы по этнопедагогике. Издаются многочисленные книги, в библиотеках на них большой спрос. Открыт огромный этнопедагогический музей. Издана первая монография об этнопедагоге К. С. Чиряеве, пять детей которого — педагоги-новаторы, директора школ — называют себя этнопедагогами. Да не просто называют — таковые они и есть в действительности.

Только этнопедагогика может обеспечить успех национальной школе, национальному спасению, национальному воспитанию, национальному подъему, национальному успеху. Тому пример — не только Якутия и Калмыкия, но и Башкортостан, Татарстан, Бурятия, Северная Осетия (Алания).

Как нетрудно было заметить, этнопедагогика автобиографична, личностно ориентирована. Дитя народа, родившееся от достойных родителей, непременно оказывается в доброй власти или в крепких объятиях этнопедагогики. Иначе быть не может, ибо этнопедагогика — это образ жизни, стиль поведения, характер мышления, кодекс нравственности. Этнос — это не только народ, но и род, семья, друзья, товарищи, односельчане...

Этнопедагогика, как и аксиология, эпистемия, всеохватна, всеобща, универсальна, вечна. Как и воспитание. А воспитание — это духовная Вселенная. Космос. Все, что есть лучшего во Вселенной, в человеке, особенно в детях — это от этнопедагогики.

Существует множество определений человека, не меньше — воспитания. Что же касается меня, то я всю жизнь руководствовался простым житейским этнопедагогическим определением. Что такое воспитание? Пример и любовь. Больше ничего!.. В этом определении есть все — сущность, содержание, цель, методика, технология... И ответственность. Дезавуирование положительного примера приводит к победе отрицательного или, по меньшей мере, отмене его, что означает гибель воспитания. Личного примера мало, необходимы событийные личности, личности-символы. У нас, чувашей, личностью-символом стал еще при жизни космонавт Андриян Николаев. Не обойден чувашский народ ни героями, ни гениями. Сын нижегородского священника Ермей Рожанский, первый учитель Никиты Бичурина, личность-символ. Его учебная книга — событие-символ. Еще одно звено в цепи символов. Гений гения видит издалека. Гениальный математик и педагог Н. И. Лобачевский признал, что планы и описания Пекина, выполненные Никитой Бичуриным, изданные на русском и французском языках, точнее, чем китайские, маньчжурские и монгольские источники. В Лобачевском можно не сомневаться: ни у кого в мире столь развитого чувства меры не было...

Так тянется длинная, бесконечная цепь символов: событий, личностей, идей... Будучи еще почти мальчишкой, Никита Бичурин в свою оду в честь архиепископа Амвросия в буквальном смысле вмонтировал древнее чувашское благопожелание:

Ваталиччен телейле пол,
Намай сул норниччен сыв пол.

(До глубокой старости счастлив будь, многие годы живи во здравии).

В этнопедагогике любовь — не тайна. Тайна — зависть, ревность, ненависть, злость. Смысл деятельности этпопедагога — в создании открытого пространства любви. В этнопедагогике, как и в человеческих отношениях вообще, только любовь конструктивна, только любовь созидательна и спасительна. В преодолении чувства зависти, злобы и вражды есть только одно средство — любовь. На ней, на любви, держится мир. Мартин Лютер писал, что человек, воспитывая детей, доказывает свою любовь к Богу, что ребенок, несмотря на строгость родителей, должен знать, что отец и мать его любят. Знание это совершенно необходимо, ибо в нем — открытость любви, отсутствие тайны. Этнопедагогический диалог — это диалог любви. Могущество этнопедагогики состоит в том, что она организует диалог каждого человека с народом, человечеством, со Вселенной. Поэтому этнопедагогика исключает ненависть и вражду между людьми. Именно поэтому без нее никакое поликультурное воспитание невозможно.

Любовь, нежность, ласковость входят в цели воспитания, и в методы тоже. В качестве главного успеха в воспитании уже взрослых детей считается их отношение к ласке, нежности. Действительно, как-то странно в этом мире: грубости не стесняются, нежности — стыдятся. Сейчас

повсюду грубости стало гораздо больше. Изо дня в день грубость растет, превращаясь в жестокость. Инстинкт собственника превращает грубость в жестокость, в свою очередь, она становится почти инстинктивной.

Воспитание в этнопедагогике определяется через пример и любовь, а человек — через любовное воспитание, лелеяние. Человек — это любящее существо, одаренное способностью сознательно ставить цели воспитания и осуществлять их на уровне этнического самовоспитания и взаимного воспитания.

Я думаю, что без национального чувства, без национального самосознания не может быть полноценного человека. Поэтому полноценным становится воспитание лишь при условии, если в полную силу задействована этнопедагогика.

Само определение человека этнопедагогику делает автобиографичной. Это значит, кроме всего прочего, что этнопедагог не может быть чистым теоретиком — в отличие от абстрактного педагога. Любовь исключает безразличие, равнодушие. Повседневное общение с младенцем, с ребенком — явление естественное для этнопедагога. «Ни дня без детей» — первая и главная этнопедагогическая заповедь. Мелочей здесь нет, все достойно внимания. В трамвае мать и семи-восьмилетний сын ведут доверительно-ласковый разговор. Выходя из трамвая, говорю матери: «Спасибо, доченька, за сына... Воспитываешь и свое счастье, и сына счастливого тоже...» Творить добро, говорить добро — пусть по мелочи, на каждом шагу — важнейшая из этнопедагогических заповедей.

Человек — это целый мир. Сложный, противоречивый, неповторимый. Автобиографическая этнопедагогика любого и каждого человека — это тома, тома... Потому что это — часть мировой истории.

Вот детали томов и глав...

Отца моего родила бабушка в пятидесятилетнем возрасте, деду было 63 года. Старшим сыном Сергеем это было воспринято плохо, почти зло. Младенца держали за русской печкой, а колыбелька была подвешена к полатям на печке. Дедушка не отходил от своего младшенького. Любую свободную минуту проводил с ним. Ласково-ласково разговаривал. И ведь по натуре был малоразговорчивый, к тем старшим — их было восемь — и не подходил вовсе. Все сразу полюбили младенца. Сестры носили в церковь, соревнуясь. «Наш Никандр — самый красивый, самый смышленый, самый любимый...» Отец — учитель математики, воспитатель продленной группы, затем последовательно редактор газеты, заведующий РОНО, первый секретарь райкома партии; идеальный коммунист — ни одного бесчестного поступка. Вот небольшой отрывок воспоминаний В. Е. Кузнецова: «...Не могу не сказать несколько добрых слов о первом секретаре Шихазанского райкома партии Никандре Никитиче Волкове. У него я постигал азы партийной работы. Это был человек завидного трудолюбия, исключительно добрый, чуткий, внимательный к людям. Я и сейчас с любовью о нем вспоминаю, как терпеливо, по-отечески занимался он со мной, лепил из меня будущего партийного работника. Не жалел он времени, когда речь шла о помощи молодым работникам. Подкупали его скромность, доброжелательность к людям. Но в то же время был он весьма требовательным. Не терпел разгильдяйства, строго спрашивал за вы-

полнение каждого своего поручения. Но если нужна помощь, всегда терпеливо помогал. Честно говоря, я был влюблен в него. Бывают ведь такие люди!»

Своим нежным, в то же время деловым, содержательным общением за печкой формировал дедушка личность моего отца. Во всяком случае, многие этнопедагогические факты, примеры, даже определения я беру, исходя из наших семейных представлений. Например, в памяти три запрета бабушки: не говори о старости — старость сама придет; не говори о болезни — болезнь сама пройдет, не говори о несчастье — будь счастлив... А вот три уступки: о боли, голоде, усталости можно говорить, однако на ушко только самому близкому. «Нет ласковых слов — молчи!» — тоже заповеди моей бабушки, на мой взгляд, лучшей представительницы моего народа.

Послушаемся, однако, Коменского: лучше опустим сто нужных слов, чем скажем одно лишнее...

УДК 370.179

ЭТНОНАЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

С. А. Гильманов

Для многонациональной России проблема поиска социальных механизмов и институтов, способных служить комплексным средством решения задач развития наций, улучшения межнациональных отношений, является одной из значимых. На наш взгляд, важнейшую роль в этом играют региональные системы образования (как общего, так и профессионального).

В системе образования присутствуют пространственные, временные, социальные, смысловые составляющие социокультурной среды. Внутри системы образования могут создаваться и действовать различные субъекты социальной активности, а сама система образования может быть активным и эффективным субъектом деятельности и отношений в обществе. Это касается как страны в целом, так и ее отдельных полинациональных регионов, к которым относятся и северные территории Сибири и Дальнего Востока.

Говоря об образовании, мы предлагаем, с одной стороны, организацию воспроизводства в нем национальной культуры (национальных культур), с другой — учет национальных особенностей участников учебно-воспитательного процесса. Оба этих аспекта проявляются по-разному в зависимости от социокультурных ситуаций, складывающихся в отдельных обществах, странах, регионах.

Цель данной статьи — реализация названных аспектов в региональной системе образования, действующей в многонациональном, полиэтническом регионе. Для того чтобы обосновать нашу точку зрения, необходимо кратко остановиться на содержании, которое мы вкладываем в термины «этнос», «нация», «регион».

Известно определение этноса как исторически сложившегося устойчивого единства (общности) людей, основными признаками которого яв-

ляются общность территории и языка, характерные черты материальной и духовной культуры, групповых психологических характеристик, этническое самосознание.

В понятие же «нация» включаются такие признаки, как унификация языка, главным образом путем распространения его литературной формы через систему образования, литературу и средства массовой информации; развитие профессиональной культуры и искусства; формирование социально-классового состава, соответствующего эпохе промышленно-научного развития (наличие рабочего класса и интеллигенции); наличие определенной формы государственности или сильно развитого движения за ее достижение, а также определенная экономическая общность в рамках своей национальной государственности.

Регион (от лат. *regio* — страна, область) — крупная территориальная единица (например, природная, экономическая, политическая и др.). В понятие «региональный» входит обычно все, касающееся специфики определенной территории (района, страны, группы стран).

Основываясь на приведенных положениях, мы используем термин «регион» для обозначения таких территориальных единств, как область, округ, северные части областей и краев. Так как в данных регионах проживают общности с различными признаками, одни из которых можно отнести к нации, другие — к этносу, мы используем термин «этнонациональный».

Мы считаем, что в многонациональных (полиэтнических) регионах каждому этносу, нации присущи определенные социокультурные компоненты. Важнейшими из них являются:

— национальная духовность, проявляющаяся в исторической культуре и нравственных традициях (мифология и философия, выдающиеся деятели культуры, специфика мировоззрения и т. д.), духовных ценностях, национальном искусстве;

— национальная социально-экономическая культура (организация быта, традиционный уклад жизнедеятельности и занятий, социально значимые виды деятельности, способы организации социальной жизни и т. д.);

— язык как основной способ обеспечения исторического бытия нации и «отделитель» его от других наций; язык является носителем национального менталитета, основой национальной идентичности, хранителем и основой развития нации;

— национальная психология (национальное самосознание, этническая идентичность, национальный характер, особенности мышления, способностей и др.);

— национальная психофизиология (социально значимые особенности строения организма, определенные генетические и темпераментологические особенности и др.).

Именно ориентация на эти компоненты, их учет актуализируют оба аспекта проявления этнонационального в образовании: оно должно быть ориентировано на воспроизводство компонентов национальной духовности, социально-экономической культуры, языка и учитывать национальную психологию и психофизиологию. В многонациональном регионе задача актуализации в образовании этнонациональ-

ных компонентов усложняется: важны не только воспроизводство и трансляция национальной культуры, но и формирование и развитие культуры межнациональных отношений, межнационального общения и совместной жизнедеятельности, необходимо ориентироваться на формирование и развитие региональной, межнациональной по своей сути культуры.

Актуализация в образовании этнонациональных компонентов осуществляется через систему образования, представляющую собой систему «преемственной сети различных типов и видов, организационно-правовых форм образовательных учреждений и органов управления ими, реализующих государственные образовательные программы и стандарты различного уровня и направленности» [2, с. 84]. В региональной системе образования мы можем говорить о четырех уровнях реализации этнонациональных аспектов образования:

Первый — региональный, на котором определяются общие для региона установки в содержании образования (национально-региональный компонент), рекомендуемых технологиях, общем режиме деятельности системы образования.

Второй — отдельного поселения, образование здесь ориентируется на участие в определенных сторонах жизнедеятельности этнонациональных общностей и единой поселенческой общности.

Третий — образовательного учреждения, где воспроизводится определенное содержание образования, реализуются технологии, создается определенный тип учреждения, формируются режим жизнедеятельности, управления, уникальная микросоциальная среда (учреждение как организация, как общность).

Четвертый — личностный, на котором огромную роль играют национальные особенности учащихся и педагогов, их духовные и социальные ценности, способы общения, взаимодействия, отношений.

Ресурсами, которыми в этнонациональном отношении располагает система образования, являются, таким образом, содержание и технологии образования, участие в национальной жизни региона, отдельного поселении, тип жизнедеятельности образовательного учреждения, общение и отношения участников образовательного процесса. Поэтому, в нашем представлении, воспроизведение этнонациональных аспектов в образовании — это такое направление актуализации ресурсов системы образования, в котором поддерживается максимально возможная полнота проявлений национального и межнационального в содержании и технологиях образования, в обучении и воспитании, в организации жизнедеятельности образовательных учреждении и в проявлениях социальной активности образования в социальной среде, в общении, деятельности, отношениях участников образовательного процесса.

Для полноценного формирования этнонациональных аспектов в региональном образовании необходимо учитывать такое важнейшее социальное условие, как ситуация проживания нации (этноса) на данной территории. Она обуславливается характером и способом укорененности данной национальности в жизнедеятельность региона (промышленно-экономическую, культурную, социальную). К элементам данной ситуации можно отнести:

— основу формирования национальной группы (коренное население, промышленное освоение, беженцы и пр.);

— удаленность (географическая и политическая) от места основного расселения нации (для русских это не играет роли);

— возможность и необходимость сохранения традиционного уклада жизнедеятельности, практически складывающиеся направления и способы эволюции уклада в современной ситуации;

— количество представителей национальности в регионе;

— характер расселения нации, этноса в регионе;

— роль представителей национальности в социальной, административной, экономической, политической жизни региона (в той мере, в которой национальные признаки в деятельности этих представителей становятся явными);

— активность представителей национальности в сфере образования;

— характер отношений с другими нациями.

В зависимости от социокультурных компонентов национальной жизни и особенностей проживания нации в регионе в региональную систему образования необходимо включать комплекс национально-регионального компонента, под которым понимается совокупность:

1) ориентированной на национальные особенности организации жизнедеятельности образовательных учреждений, распределенных по ступеням (уровням) образования и привязанных к условиям конкретных территорий и образовательных учреждений;

2) содержания национальных компонентов образования и состава этого содержания;

3) национально ориентированных технологий обучения и воспитания.

Комплекс формируется и реализуется на всех четырех уровнях реализации этнонациональных аспектов образования, он может быть нескольких видов, причем определение этих видов возможно только при рассмотрении этнонациональных аспектов образования для каждой нации, каждого этноса.

В целом типология такого комплекса основывается:

- на способе укорененности данной нации, этноса в регионе (комплекс для коренных, «титульных» национальностей; для национальностей, не имеющих своих национальных автономий и расселенных в нескольких административных территориях и др.; для национальностей, имеющих государственные автономии, «историческую родину» и др.);
- на характере и масштабе представленности социокультурных компонентов национальной жизни в образовании (комплексы полнокомпонентные; комплексы воспроизводства национальной культуры; комплексы, учитывающие национальные особенности);
- на уровнях реализации этнонациональных аспектов образования (комплексы общерегиональные, поселенческие, конкретного образовательного учреждения).

Разработанные нами и изложенные в данной статье концептуальные подходы к актуализации этнонациональных аспектов региональных систем образования, реализуются в настоящее время в таких субъектах Федерации, как Ханты-Мансийский и Ямало-Ненецкий автономные округа.

Обратимся к рассмотрению формирования и реализации комплексов национального образования на примере Ханты-Мансийского автономного округа (ХМАО).

Как и все субъекты Российской Федерации, Ханты-Мансийский автономный округ является, как мы уже отмечали, многонациональным. Наиболее многочисленны следующие национальные группы (данные 2001 г.): русские (66,3 %), украинцы (11,6 %), татары (7,6 %). «Титульными» нациями, давшими название самому субъекту федерации, являются ханты и манси. При этом они составляют 1,8 % от населения округа. По данным статистики (2002 г.) 24,2 тыс. хантов и манси живут в районах, 4,7 тыс. — в городах и только около 2 тыс. живут на родовых угодьях. В 52 национальных общинах и на предприятиях традиционных отраслей хозяйствования занято всего 1,5 тыс. человек из числа коренных жителей.

Отношения территориальных общностей в округе достаточно сложны. Социологический анализ позволяет сделать вывод о том, что среди населения можно выделить три большие территориальные общности — коренное население (ханты, манси, ненцы, коми), старожильческое население (в основном русские) и многонациональные мигранты первого поколения. Наличие этих групп является социальной детерминантой, формирующей основную социальную «подкладку» внутринациональных и межнациональных отношений. Наши многолетние (1988—2003 гг.) исследования (наблюдения, беседы, анкетирование, интервью, контент-анализ текстов и сюжетов СМИ) позволяют выделить следующие типы межнациональных противоречий в регионе.

1. Противоречия духовных и социальных ценностей. Ценностями коренных народов являются гармония с природой и сохранение традиционного образа жизни; старожилов — социальное равновесие и улучшение материального уровня жизни; мигрантов — использование природных богатств («покорение природы», увеличение добычи нефти и пр.), социальное доминирование (в имущественной и политической области), активное изменение образа жизни с ориентацией на общемировые цивилизационные стандарты. Эти противоречия своеобразно разделяют группы, проявляясь в пассивном осуждении старожилами и коренными нациями «завоевателей», в пренебрежительном отношении мигрантов первого поколения к остальным двум группам и ярче всего выражаясь в неравномерном распределении социальных благ и бесцеремонном изменении природной среды. Интересно, что на вопрос: «Что для Вас является наиболее ценным в духовной жизни вашей нации в округе?» ответы представителей различных групп распределились следующим образом: коренные народы — «наша земля»; старожилы — «наше поселение»; мигранты — «достойный образ жизни». Однако противоречия этого типа проявляются и внутри групп — как собственно межнациональные. Эти противоречия выражены в официальных конфликтах за сохранение родовых угодий, в художественной литературе, публицистике, в политических баталиях разного уровня. Для округа характерно то, что практически отсутствуют межконфессиональные противоречия общностей, а такое тревожное явление, как некоторое увеличение участников сект («Сайентология», «Радостея» и др.), свидетельствующее о некотором духовном вакууме, носит межнациональный характер.

2. Социально-деятельностные противоречия. Экономически ведущей и социально важной деятельностью в регионе является добыча углеводородного сырья, она практически монополизирована группой мигрантов первого поколения (их дети сегодня — в основном работники всех социально-экономических областей округа). Для них ведущая деятельность коренных народов (охота, рыбалка, сбор дикоросов) — развлечение, отдых, что часто порождает глухую неприязнь коренного населения и осуждение старожилов, для которых эти занятия — жизненная необходимость и традиция, к которой они относятся с уважением. Эти противоречия выражаются в дискуссиях, тяжбах, бытовых разговорах, обсуждаются в СМИ.

3. Противоречия на уровне бытового уклада жизни и национальных традиций. Именно они разделяют нации и этносы между собой — хантов от ненцев, манси, русских — от татар и башкир и т. д. Эти противоречия проявляются только на бытовом, поселенческом уровне в виде национального общественного мнения, в бытовых конфликтах и др.

Следует отметить также наличие некоторого внутринационального противоречия, основывающегося на кризисе этнической идентичности (осознание индивидом принадлежности к определенной этнической общности, содержащее в себе слой архетипических установок, включая ценностное и эмоциональное значение, придаваемое человеком членству в группе) [3, с. 210—216]. Нами выявлено, что молодежь народов ханты и манси, иногда — украинцев, часто скрывает в бытовом общении свою принадлежность к этим нациям.

Межнациональные противоречия проявляются, таким образом, в основном во мнениях и не имеют тенденции к перерастанию в действия, однако серьезно тормозят развитие единой социокультурной жизни в регионе.

Отношения «титульных» наций с другими, внутринациональные отношения, ход их этногенеза имеют еще целый ряд нюансов, важных для понимания этнонациональных аспектов образования. Это — утрата духовных основ традиционной культуры. В целом, являясь коренным населением округа, северные народы оказались в ситуации невозможности сохранения традиционного уклада жизни, будучи вытесненными из процесса промышленного освоения нефтяных и газовых месторождений представителями пришлого населения. Нарушен и характер их расселения. По данным статистики, представленным Е. Д. Айпиным, средняя продолжительность жизни коренного населения на 18—20 лет ниже, чем в среднем по стране. Среди женщин она составляет 47—50 лет, среди мужчин 43—47. При этом детская смертность коренного населения выше среднестатистической по округу в 2 раза, а общая смертность — почти в 4 раза [1, с. 11]. Маргинальность социального положения северных народов усугубляется их малочисленностью. Отсюда вытекает необходимость воспроизводства всей культуры народа, его традиционного уклада жизни в системе образования: ориентация содержания и технологий образования как на подготовку части учащихся к традиционному образу жизни, так и на освоение культуры других народов. Важнейшими особенностями ситуации проживания народов Севера являются: ослабление физиологического состояния народа, тесно связанное с климатом и природой ХМАО; ориентированный на самодостаточность образ-

жизни, основывающийся на особенностях природы Севера; неагрессивность национального характера и образность (а не логичность) мышления; мифологичность мировоззрения; орнаментально-прикладной характер искусства; изолированность национального языка.

Нужно ли полностью «восстанавливать» традиционную культуру этих народов, к чему часто призывают как представители этих народов, так и некоторые политики? На наш взгляд, следует помнить, что в любом случае полная этническая регенерация уже невозможна. Как не было «золотого века» существования этносов, так не будет и этнического расцвета отдельно взятого этноса, расцвета, основанного на прежних способах бытия традиционной культуры. Традиция сама должна жить в динамике своего развития, должна влиться в формирующуюся региональную межэтническую (полиэтническую) культуру. Кажущийся парадоксальным такой подход, видимо, представляет единственный способ сохранить жизнь культуры северных народов в ее сущностных проявлениях.

В любом случае для этих народов необходимо формировать комплексы национального образования, направленные на возможно полное воспроизведение компонентов социокультурных особенностей, охватывающие все ценности и содержание национальной культуры и пронизывающие все компоненты и ступени системы образования. Комплекс национального образования для северных народов, таким образом, должен включать в себя: возможно более полное воспроизводство особенностей культуры (язык, содержание традиционных занятий, ориентация на образное мышление и др.); использование таких образовательных технологий, которые не деформируют национальную психику и мировоззрение; организацию режимов деятельности образовательного учреждения, ориентированную на особенности уклада жизни; ориентацию на интеграцию северных народов в складывающуюся региональную общность.

Для этого Правительством ХМАО и органами управления образованием делается немало: формируется региональное законодательство по вопросам образования северных народов (например, приняты закон «О языках коренных малочисленных народов Ханты-Мансийского автономного округа», постановление губернатора автономного округа «О статусе национального образовательного учреждения коренных малочисленных народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе» и др.). Департамент образования и науки округа совместно с Комитетом по вопросам коренных малочисленных народов Севера Ханты-Мансийского автономного округа приступил к разработке карты-схемы расположения стойбищ и малых деревень, их расстояния от школ-интернатов, в которых обучаются дети коренных малочисленных народов. Карта-схема позволит разработать программу создания на местах образовательных учреждений, ориентированных на сохранение особенностей традиционного уклада жизни. На стойбищах уже действуют две начальные школы. Из 42 национальных общеобразовательных учреждений в 13 имеются этнографические и краеведческие музеи. Расширяется доля содержания образования, ориентированного на воспроизводство культуры и искусства народов, проживающих на территории региона, принята программа внедрения национально-регионального компонента в Базисный учебный план образова-

тельных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа, в рамках которой разработаны и преподаются такие курсы, как: «Краеведение», «Этнография», «Родной язык», «Родная литература», «История и культура народов ханты и манси», «Декоративно-прикладное искусство». Расширяется сеть национальных детских образовательных учреждений: только в 8 районах округа их действует 33, общее количество детей в них — 1078, из них 623 коренной национальности. Конечно, для формирования комплекса национального образования для народов Севера еще многое предстоит сделать, однако контуры его сложились, ясны направления совершенствования и уже сегодня видны его результаты. В округе функционирует 42 школы, в которых значительно число учащихся из числа коренных малочисленных народов Севера. Они считаются национальными (данные 2001 г.).

Сложнее обстоит дело с формированием комплексов национального образования для других народов. Сегодня на уровне образовательных учреждений только начинают формироваться образовательные комплексы, ориентированные на воспроизводство определенных элементов национальной культуры в таких компонентах системы образования, как содержание образования, дошкольная и общая средняя ступень образования. Сюда относятся элективные курсы родного языка, декоративно-прикладного искусства, создание воскресных школ и др. Наряду со школами, считающимися русскими национальными, в округе есть школы, где преподают татарский, башкирский, украинский, немецкий языки. И хотя единой образовательной политики в области системного формирования и воспроизведения этнонациональных аспектов образования в округе пока не сложилось, осуществляющийся подход позволяет конкретизировать, совершенствовать и координировать действия органов управления всех уровней и оптимизировать межэтнические отношения в округе.

Среди первоочередных задач можно назвать формирование определенных типов образовательных учреждений по способу реализации комплекса национального образования:

— учреждения, реализующие комплексы национального образования для коренных народов Севера,

— школы национальной культуры, в которых организация жизнедеятельности основывается на одной из национальных культур: русской, украинской, татарской и др.,

— мультинациональные, поликультурные школы, реализующие комплексы национального образования для различных народов.

Нужны различные типы образовательных учреждений по ступеням образования: дошкольное, начальное, среднее, профессиональное (начальное, среднее, высшее, послевузовское). Необходима и работа по изменению роли содержания образования: например, краеведческое обучение из собственно познавательного должно превратиться в культуротворческое, культуроформирующее.

Итак, формирование комплексов национального образования призвано решать важнейшую этнонациональную проблему — сохранение национальной культуры и национального самосознания учащихся. Актуализация в образовании этнонациональных аспектов призвана воспроиз-

водить сущностные признаки жизнедеятельности народа через инициирование отдельных компонентов социально-экономической культуры и языка в учебном и воспитательном процессе, создание условий для проявления национальной духовности и особенностей психологического склада как в самом образовательном процессе, так и в общей организации жизнедеятельности образовательных учреждений, их связи с окружающим социумом.

Однако основными социокультурными задачами, стоящими перед любой полиэтнической региональной социальной общностью, являются, кроме воспроизводства и трансляции национальной культуры каждой из наций, еще и формирование и развитие культуры межнациональных отношений, межнационального общения и совместной жизнедеятельности; формирование и развитие региональной, межнациональной по своей сути, культуры, основывающейся на опосредующей роли российской культуры. В современных общественных условиях в региональной культуре национальное является только одним из социальных признаков, еще одной ценностью, обогащающей сознание и самосознание человека.

Нужна нацеленность образования на формирование готовности учащихся жить полноценной осмысленной национальной жизнью, уважать другие нации, чувствовать себя гражданином России, конструктивно приращивая региональную, российскую, общечеловеческую полинациональную культуру.

Отсюда вытекает и ряд стратегических установок, принципов в развитии национальных аспектов образования в регионе:

— установка на превращение национального компонента системы образования в средство формирования социокультурного сообщества региона, осознание региональной (а не только национальной) самоидентичности; в активную силу культурного, социального, экономического, политического развития округа (принцип формирования региональной культуры);

— установка на гибкость и оперативность актуализации этнонациональных компонентов в системе образования, на создание в ней эффективного механизма реагирования и перевода изменений в социальной, экономической и политической сферах общества в компоненты образования (принцип динамизма национальных аспектов образования);

— ориентация на подготовку представителей всех национальностей к жизнедеятельности как в регионе, так и в России и в мире в целом (принцип культурной открытости образования).

Таким образом, обращаясь к этнонациональным аспектам образования, можно говорить, с одной стороны, об организации воспроизводства в нем национальной культуры (национальных культур), с другой — об учете в образовании национальных особенностей участников учебно-воспитательного процесса. Однако оба этих аспекта, проявляясь по-разному, в зависимости от социально-культурных ситуаций, складывающихся в отдельных обществах, странах, регионах, не являются самоцелью: их воспроизводство необходимо с целью создания условий для полноценного социокультурного развития личности и различных социальных общностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Айпин Е. Д.** Как выжить коренным народам Югры? // Обские Угры (ханты и манси) на пороге третьего тысячелетия: Сборник документов первого учредительного Съезда коренных народов Севера Ханты-Мансийского автономного округа. — Ханты-Мансийск, 1999.
2. **Полонский В. М.** Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. — М., 2000.
3. **Стефаненко Т. Г.** Этнопсихология. — М., 1999.

УДК 370.179

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

К. Ж. Кожахметова, Ш. И. Джанзакова

Внесение казахской этнопедагогики в учебный план поднимает ее статус как учебной дисциплины.

Анализ существующих учебных пособий, учебников, учебных программ по казахской этнопедагогике убеждает в том, что зачастую между ними нет соответствия. Программы, учебные пособия, составляемые по одному курсу, должны быть разработаны в русле единой концепции, но пока это остается благим пожеланием.

В нашем понимании, **казахская этнопедагогика** — самостоятельная учебная педагогическая дисциплина, представляющая собой целостное системное образование, сформировавшееся в лоне педагогической науки на стыке казахской философии, этнопсихологии, теории этноса, этнографии, теории культуры. Предметом ее является система казахского этнического воспитания, осуществляемая непрерывно в течение всей жизни человека. Мы рассматриваем этнопедагогику как составную часть педагогической науки: как часть целого она заимствует средства, формы, методы педагогической науки. Ее закономерности отражают активно существующие связи между явлениями, в том числе характерные и для этнопедагогики. Принципы педагогики в качестве руководящих положений могут быть с полным правом использованы и в этнопедагогике.

Великий педагог К. Д. Ушинский говорил о том, что «наука не должна быть смешиваема с воспитанием. Она обща для всех народов...» Его идея служит исходной мыслью в обосновании нашего подхода к исследованию казахской этнопедагогики как самостоятельной интегральной дисциплины: общее — педагогическая наука, особенное — этнопедагогика, единичное — казахская этнопедагогика. Решая данную задачу, мы исследуем взаимосвязи педагогики и этнопедагогики как целого и части, науки и учебного предмета. При этом свой подход мы обосновываем, опираясь на исследования М. Н. Скаткина, В. В. Краевского, В. П. Беспалько, В. С. Леднева, Н. В. Савина и др. В вопросе соотношения педагогической науки и учебного предмета мы разделяем точку зрения Н. В. Савина, считающего, что достижение вершин науки начинается с изучения ее основ, а они заключены в учебных предметах. Но эти связи представ-

ляются сложными. Наука заключает знания о своем предмете. Ее задача — полнее и глубже познать его, а главная функция — исследование. Наука проявляет определенную заботу и об обучении, но эта ее функция не является доминирующей. Учебный предмет содержит лишь основы науки, они специально отобраны с учетом задач обучения, возраста и подготовки обучаемых. Его основная функция — учебная. Вооружение учащихся знаниями является доминирующим фактором при определении структуры предмета. При конструировании предмета происходит не просто воспроизведение данных науки, но и углубление, уточнение понятий, систематизация научных знаний. Выполняя свою основную образовательную функцию, учебный предмет строится в определенной системе.

Так, заслуживает внимания идея В. И. Гинецинского о том, что «учебные дисциплины формируются и функционируют в недрах исторически развивающейся педагогической практики, связанной с многочисленными областями социальной деятельности». Если смотреть на этот вопрос в контексте исследуемой нами проблемы, то он подтверждает наш вывод о том, что казахская этнопедагогика сформировалась на стыке наук, которые связывают ее с различными областями действительности и играют при формировании содержания казахской этнопедагогики как учебной дисциплины решающую роль. Как считает В. И. Гинецинский, проблематика построения учебной дисциплины — это в значительной мере проблематика критериев отбора знаний; критериев упорядочения отобранной совокупности знаний в соответствии с логикой учебно-воспитательного процесса; критериев разграничения компонентов, знаний, видов самих знаний. Нами в качестве критерия, способствующего отбору и классификации знаний, выдвигаются функции знаний. В этой связи В. И. Гинецинский отмечает: «...но недостаточно задать (сформулировать, определить) критерии отбора знаний, конституирующих учебную дисциплину, требуется охарактеризовать и саму совокупность знаний, из которой надлежит сделать отбор» [1, с. 81]. К совокупности знаний мы относим содержание этнопедагогического образования, представляющего собой составную часть целостного процесса педагогического образования. В содержании этнопедагогического образования будущих учителей нами выделено четыре взаимосвязанных элемента:

1) система знаний о культуре, истории, языке, религии, обычаях, традициях народа, усвоение которых обеспечивает формирование национального самосознания будущих учителей целостного мировосприятия, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности;

2) система общих интеллектуальных и практических навыков, умений, являющихся основой множества видов конкретной деятельности (познавательной, трудовой и др.) и обеспечивающих способность будущих педагогов к сохранению и передаче богатства и достижения национальной культуры;

3) опыт творческой деятельности будущего учителя по использованию народного творчества в современных социокультурных условиях, в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающем способность к их дальнейшему развитию;

4) опыт эмоционально-волевого отношения к окружающей действительности вместе со знаниями, умениями является условием формирования у будущих учителей убеждений, системы ценностей.

Содержание этнопедагогического образования представляется нами как единство теоретической, практической, нравственно-психологической готовности учителя к этнопедагогической деятельности.

Принимая трактовку учебной дисциплины как системы знаний, мы одновременно должны учесть функциональную разнородность элементов, образующих эту систему. Учебные дисциплины в большинстве случаев получают свое название по названию той области научного знания, из состава которой выделено их идейно-теоретическое ядро. Но, поскольку мы обсуждаем проблему построения учебной дисциплины, важно принять во внимание разнообразие функций, выполняемых отраслями научного знания, разный уровень их разработанности. Компоненты системы знаний учебной дисциплины различны: это и понятийно-терминологический аппарат, и фрагменты, содержащие описание изучаемых процессов, явлений, состояний, и фрагменты, содержащие объяснения; это и утверждения — от конструирующих наличие отдельных связей до универсальных относительно определенной области утверждений и т. д. Изменяя удельный вес перечисленных компонентов в общем содержании учебной дисциплины, можно менять их функционально-педагогическую направленность. Содержание учебной дисциплины должно быть сформировано таким образом, что будет предполагать усвоение учащимися системы знаний, умений и навыков, системы развития ценностных ориентаций, личностных качеств.

В современной педагогической литературе учебную дисциплину представляют как структуру, включающую несколько компонентов: идейно-теоретическое ядро, базисное (основное) содержание, супплетивно-функциональное (дополнительное) содержание и факультативную часть. В этой связи имеют важное значение идеи В. И. Гинецинского о необходимости выполнения ряда заданий при построении проекта учебной дисциплины:

1. Определить предметную область проектируемой учебно-познавательной деятельности:

— очертить круг объектов, вовлекаемых в познавательную деятельность;

— задать перечень понятий, проблем и методов, с позиции которых выделенный круг объектов будет изучаться.

2. Сформулировать закономерности, которые должны быть усвоены в рамках учебной дисциплины.

3. Выявить общие положения, на знания которых будет опираться формируемая учебная дисциплина.

4. Определить перечень заданий, выполнение которых будет выступать критерием усвоения содержания учебной дисциплины.

5. Сформулировать задачи, значимые с точки зрения развития конкретной профессионально-педагогической деятельности» [1, с. 69].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гинецинский В. И.** Основы теоретической педагогики. — СПб., 1992.

УДК 371.3 + 370.179

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИНСТРУМЕНТОВ

В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько

Обращение к этнокультурным основам природосообразной дидактики предопределено тенденцией гуманизации образования, усилением вариативности обучения, расширением палитры методик и технологий обучения, выбором индивидуальных траекторий обучения и т. п. Они носят индивидуальный, личностный характер, область их применения узко избирательна, ориентирована на индивидуальные особенности учащихся.

В то же время существует неудовлетворенный до сих пор социально-педагогический заказ со стороны так называемого среднего ученика, уровень одаренности и развития способностей которого являются как раз нормой. Технологии обучения, разрабатываемые для «среднего» ученика, в отличие от «прогрессивных», должны быть универсальны (всепредметны), обладать природосообразным характером и в то же время устранять познавательные затруднения учащихся, но главное — опираться на инструментальную дидактику как ключевой цивилизационный принцип.

Попытки создания именно таких подходов обусловили возвращение в педагогику принципа инструментальности, с помощью которого удалось преодолеть малоизученный феномен «зоны дидактического риска». Он проявляется на этапе учебной познавательной деятельности, когда результаты предметной познавательной деятельности преобразуются в форму понятий и учащимися выполняются действия анализа и синтеза знаний. Объем познавательной деятельности, выполняемой в речевой форме, составляет от половины до полного объема всей познавательной деятельности на уроках, а сложность процедур анализа и синтеза несравненно выше сложности процедур наблюдения или ознакомления при выполнении познавательной деятельности в предметной форме. В то же время используемые традиционные средства обучения не соответствуют речевой познавательной деятельности ни по объему (они составляют, по нашим наблюдениям, не более трети всей используемой наглядности), ни по сложности. Используемые в обучении традиционные формы наглядности (графики, структурно-логические схемы, опорные сигналы и др.) не исследовались на соответствие важным педагогическим принципам природосообразности и универсальности. Безусловно, они импонируют ученым и образованным людям вообще, но ответы на вопросы, кто исследовал их на природосообразность и на каком основании они стали применяться в качестве дидактических средств учебного процесса, в педагогической литературе не обнаруживаются.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в зонах дидактического риска имеет место применение неадекватной наглядности, то есть нарушение базового принципа наглядности и сопутствующих принципов природосообразности и универсальности, что должно рассматриваться как серьезное нарушение педагогических условий успешного учебного процесса вообще.

Предпринятое нами исследование, направленное на поиск адекватной наглядности, показало, что дидактические инструменты должны быть двусоставными: включать смысловой компонент в форме семантически связной системы основных понятий по теме урока (или ключевых слов) и логический компонент, организующий эти понятия в семантически связную систему и поддерживающий выполнение операций анализа и синтеза. Поиск графической природоосообразной формы логического компонента привел к задаче исследования графических изображений, использовавшихся для отображения объектов и явлений, которые люди считали для себя значимыми, как в «дописьменный» период цивилизации, так и на этапе появления письменности. Но именно здесь и пришлось столкнуться с нехваткой информации в научной педагогической литературе, что условно названо нами как «квазиатеистическое беспамятство», проявившееся в пренебрежении к многочисленным и разнообразным культовым и геральдическим знакам и символам, которые представляют собой определенный этнокультурный феномен всех без исключения народов. Его жертвой стал огромный пласт социально-исторического опыта, передача которого молодому поколению как раз и является задачей педагогики.

При изучении истории многочисленных культовых знаков и символов как архетипов культуры [3; 4; 6; 7; 8], а также разнообразных геральдических знаков выяснилось, что в большинстве из них преобладают «солярные» начертания, образованные радиально-круговыми линиями. Это: восьмилучевой знаменитый индийский символ «колесо закона», китайский символ «инь-ян» в окружении триграмм, старейший исландский магический восьмилучевой знак и многие другие.

Пространственный характер культовых знаков и символов генетически связан с топономой как совокупностью ассоциаций и переживаний, связанных у человека с тем или иным локальным местом в пространстве, а основой топонимики являются координаты очеловеченного пространства, постепенно формирующегося в подсознании человека [1]. С понятием пространства тесно связано понятие движения. «Даже если они (символы) и обозначают становление, даже если они и состоят из выразительных обычаев и жестов, все же они неподвижно ограничены и подчинены законам пространства. Существуют только чувственно-пространственные символы» (О. Шпенглер). Пространство, как и отображающие его символы, могло осознаваться только в движении, в виде «фундаментальной графической деятельности», как назвал известный психолог Дж. Гибсон создание на какой-либо поверхности следов, последовательно запечатлевающих движение [2].

Ключевой графической особенностью культовых знаков и символов является «солярный», лучевой характер графических изображений, который также имеет глубокие исторические корни. Идея центра содержится в архетипе-перекрестке, схождении обычных земных путей, что отражено в большинстве мифов, провозглашающих наличие некой главенствующей точки мироздания, откуда центробежно развертывается пространство и упорядочивается материальный мир. «Солярная» графическая основа хорошо согласуется с дидактическим принципом многомерности представ-

ления знаний, с морфологическими особенностями «кирпичика» мозга (мультиполярный нейрон) и мозга в целом (радиально-концентрическая структура), со структурными особенностями организации неживой материи (от атома — до планетарных систем). Все это позволяет предположить, что в основе радиально-кругового отображения пространства и ориентации в нем лежит практически не исследованный феномен деятельности высшей нервной системы человека — пространственный когнитивно-динамический инвариант ориентации в материальных и смысловых (абстрактных, нематериальных) пространствах.

Результаты исследования этнокультурных и других основ адекватной наглядности позволили создать новый класс дидактических многомерных инструментов, которые, как объекты семиотики, реализуют синтез смыслового и логического компонентов [5]. Это придает им сверхсуммарные свойства, так как понятия образуют семантически связную систему, более эффективно воспринимаемую и фиксируемую мозгом. Вся же композиция обретает образно-понятийные свойства благодаря солярному расположению ключевых слов, облегчающему правому полушарию целостное восприятие композиции. Этим же подтверждается природосообразный характер новых инструментов, которые названы *логико-смысловыми моделями (ЛСМ)* представления знаний на естественном языке. Они имеют вид восьмикоординатных опорно-узловых систем и обладают требуемыми свойствами, так как в координатной системе располагаются основные понятия по теме урока (24—40 ключевых слов), а для построения модели необходимо выполнить основные операции анализа и синтеза знаний (разделение, сравнение, заключение, выделение узловых элементов содержания, систематизация, выявление связей, свертывание информации).

Проведенная опытно-экспериментальная работа в учреждениях общего и профессионального образования подтвердила универсальный (всепредметный) характер логико-смысловых моделей, их способность понижать познавательные затруднения учащихся, формировать продуктивные структуры мышления, координировать внутренний и внешний планы деятельности, улучшать речь, практически помогать более ослабленным учащимся в коррекционных классах и классах ЗПР.

Областью применения логико-смысловых моделей являются традиционные и новые технологии обучения, в составе которых всегда присутствуют речевая форма познавательной деятельности и представление знаний на естественном языке, педагогическое проектирование и инновационная деятельность, а также научные исследования и разработки.

Исследования выявили также возможность инструментальной модернизации ряда традиционных педагогических подходов. Например, развивая известное учение об ориентировочных основах действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), удалось создать модели и представляющие знания и умения как «глазами педагога», так и «глазами ученика». Развивая теорию учебной деятельности (В. В. Давыдов), удалось дополнить учебные познавательные умения и деятельность ученика эмоционально-образными и оценочными умениями и действиями, которые совместно обладают развивающим эффектом. В процессе развития перспективной идеи укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдниев) были созданы содержательно

полные инварианты знаний (например, физических), представляющих целостную картину из теоретических положений изучаемого раздела предмета, их материальной реализации и практических приложений. Входящие в состав инвариантов физических знаний дидактические генераторы задач позволяют конструировать основные типы учебных задач и осваивать частные и общие способы их решения, избегая метод проб и ошибок, сопутствующий некоторым развивающим подходам.

Результаты исследования этнокультурных основ для построения природосообразной инструментальной дидактики убедительно свидетельствуют о больших и недостаточно используемых в педагогике резервах совершенствования образовательных систем и процессов, среди которых ведущее место занимает этнокультурное наследие народов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бродецкий А. Я.** Внеречевое общение в жизни и искусстве: Азбука молчания: Учеб. пособие для творческих учеб. заведений, фак. педагогики и психологии. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 192 с.

2. **Морозов И.** Основы культурологии. Архетипы культуры. — Минск: ТетраСистемс, 2001. — 608 с.

3. **Серафимов Б.** Кресты. Формы, награды, символы. — СПб.: ИД «ВЕСЬ», 2003. — 96 с.

4. **Кораблев Л. Л.** Графическая магия исландцев. — М.: Велигор, 2002. — 159 с.

5. **Штейнберг В. Э.** Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. — М.: Народное образование, 2002. — 304 с.

6. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / Сост.: В. Андреева, В. Куклев, А. Ровнер. — М.: Локид-Миф, 2000. — 556 с.

7. Энциклопедия знаков и символов. — М.: Вече-Аст, 1997. — 428 с.

8. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / Автор-сост. К. Королев. — М.: Эксмо; СПб.: Terra Fantastica, 2003.

Раздел IX

ОБРАЗОВАНИЕ, ЗДОРОВЬЕ, БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 371.71

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО И РАЗДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

И. В. Пирумова, М. А. Суботялов, Р. И. Айзман

В связи с усложнением и интенсификацией образования все более актуальной становится проблема соответствия организации обучения и воспитания возрастно-половым особенностям психического и социального развития учащихся. В настоящее время нет специальной программы раздельного обучения для мальчиков и девочек. При одних и тех же системах и методиках обучения, при одном и том же учителе мальчики и девочки достигают определенного уровня знаний, используя разные стратегии мышления [4].

На современном этапе появились учебные заведения разного типа, а в преподавании используются различные технологии и новации, зачастую не отвечающие психофизиологическим, возрастным, половым, конституциональным особенностям детей, в связи с чем педагогический процесс нередко наносит существенный ущерб здоровью детей и подростков [1].

В последнее время некоторые учебные заведения осуществляют попытки реализации раздельного обучения, в основу которого положены прежде всего психофизиологические различия в развитии мальчиков и девочек [19]. У девочек быстрее созревает левое полушарие, а у мальчиков — правое, поэтому девочки до 10 лет лучше запоминают цифры и решают логические задачи, превосходят мальчиков в речевых способностях. Но в подростковом возрасте мальчики начинают превосходить девочек по левополушарному типу развития. Согласно многочисленным исследованиям, девочки лучше справляются с типовыми заданиями, опираются на память, используя штампы. У мальчиков страдает исполнительская сторона деятельности, они лучше справляются с заданиями на сообразительность [16]. Общепринято считать возрастом школьной готовности 6—7 лет, независимо от половой принадлежности. Девочки в этом отношении находятся в более «выгодном» положении, так как к первому классу по биологическому возрасту они приблизительно на год старше мальчиков [4]. В то же время процесс школьного обучения никак не учитывает психофизиологические половые различия детей.

Различия в психике мальчиков и девочек прежде всего обусловлены особенностями организации мозга. У мальчиков мозолистое тело — образование, соединяющее два полушария мозга, тоньше, чем у девочек и женщин. Поэтому у лиц мужского пола избирательно включаются в мыслительные процессы левое или правое полушарие. Им трудно сопоставить информацию, обрабатываемую в левом и правом полушарии. У лиц жен-

ского пола способности центров коры обоих полушарий вступать в функциональные межполушарные контакты значительно выше, чем у лиц мужского пола (В. Д. Еремеева, 2003). Однако, несмотря на то, что мозг мальчиков созревает позднее, чем у девочек, это более прогрессивная, более дифференцированная, более избирательная функциональная система. Лучше развитые лобные ассоциации и передний мозг делают мышление мальчиков творческим, объясняя их поисковую активность [11].

Специалисты отмечают, что время, необходимое для вхождения в урок — период врабатываемости — у детей зависит от пола. Девочки после начала занятий быстро набирают оптимальный уровень работоспособности, мальчикам нужен высокий темп, и как только начинаются повторения, закрепления, внимание у них ослабевает. Девочкам быстрый темп работы мешает, они лучше работают на пошаговых технологиях, эффективнее выполняют задания не новые, а типовые, шаблонные. Именно это применяется в школе, где от детей требуют действия по образцу. Это хорошо для девочек, а мальчиков надо подтолкнуть к нахождению принципа решения. Мальчики в такой ситуации стараются уйти из-под контроля взрослого, не подчиниться ему, так как адаптируются мальчики к несвойственным видам деятельности исключительно трудно. И здесь имеют значение не только биологические особенности, но и социальная среда в школе [19].

Традиционное школьное образование подходит лучше для девочек, чем для мальчиков, поэтому девочки, особенно в начальной школе, обучаются успешнее. Следовательно, в наиболее выгодном положении находятся левополушарные девочки, а правополушарным мальчикам не подходят существующие методики и программы. В этой связи правополушарные мальчики наиболее подвержены школьным неврозам [4].

Педагогическая наука накопила большой арсенал различных методов обучения, но используются они в смешанных классах без учета физиологических особенностей детей. При этом предполагается, что они одинаково приемлемы как для девочек, так и для мальчиков. Однако психофизиологические различия заставляют говорить о необходимости дифференцированных методик преподавания для девочек и мальчиков. В настоящее время опыт раздельного обучения еще не вошел в массовую практику. Формальное разделение классов по признаку пола с использованием одинаковых методик обучения без учета психофизиологических особенностей развития детей не позволит решить указанные проблемы.

Нами проведено исследование с целью выявить психофизиологические особенности учащихся в условиях традиционного и раздельного обучения.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 82 г. Новосибирска. В основу структуры и содержания учебно-воспитательного процесса положены принципы раздельного обучения мальчиков и девочек. Было обследовано 105 учащихся 12—14 лет, обучающихся в условиях традиционного (39 чел.) и раздельного обучения с 1-го класса (66 чел.). Полученные данные сгруппированы по полу и типу обучения.

Исследование психофизиологических показателей проводилось с использованием компьютерной программы «Оценка психофизиологического состояния организма человека “Status PF”».

Были исследованы следующие параметры:

1. Нейродинамические характеристики:

— простая зрительно-моторная реакция (ПЗМР) на световой раздражитель;

— определение уровня подвижности нервных процессов (УФП НП);

— определение силы нервной системы (теппинг-тест).

По данным теппинг-теста вычислялся показатель динамической работоспособности (ПДР), позволяющий оценить силу нервных процессов (В. И. Рыжков, 1990).

2. Психологические показатели:

— объем механической памяти;

— объем смысловой памяти;

— объем внимания;

— переключение внимания.

Все результаты обработаны методами вариационной и разностной статистики с применением *t*-критерия Стьюдента при уровне значимости $p \leq 0{,}05$.

Результаты исследования и их обсуждение

Были проанализированы психофизиологические различия между учащимися одного пола смешанных классов, а также межполовые различия в рамках каждого типа обучения (табл.).

Время простой сенсомоторной реакции является адекватным показателем функционального состояния нервной системы, а также интегральным показателем скорости проведения возбуждения по различным элементам рефлекторной дуги (Пейсахов, 1974). В. И. Дубровский (1991) считает, что время сенсомоторной реакции позволяет судить о функциональном состоянии центральной нервной системы и анализаторов. В. П. Загрядский и З. К. Сулимо-Самуйлло (1976) рекомендуют в качестве психофизиологического критерия, косвенно характеризующего эффективность выполняемой человеком работы, использовать показатели сенсомоторных реакций. Изучение простой зрительно-моторной реакции мальчиков и девочек и их сравнительный анализ позволили установить, что мальчики, обучающиеся в условиях раздельного обучения (РО), при выполнении задания превосходили девочек по скорости реагирования на раздражитель, что свидетельствует о более оптимальном уровне функционирования центральной нервной системы мальчиков (см. табл.)

Определение уровня функциональной подвижности основных нервных процессов проводилось в режиме навязанного ритма, что, по определению В. И. Гусельникова (1976), заключается «...в изменении спонтанной активности коры мозга, в результате чего она приобретает ритмический характер с частотой либо равной, либо в целое число большей или меньшей, чем частота ритмических зрительных (световых) раздражений» [8, с. 213]. Изучение у человека становления данной реакции в онтогенезе показывает, что «...характер реакции усвоения ритма на каждом этапе развития определяется взаимодействием возбуждения, поступающего в кору по специфическому и неспецифическому каналам передачи афферентного сигнала, и способностью воспринимающего аппарата коры реагировать на приходящую импульсацию» [17, с. 29]. В наших исследованиях было ус-

Сравнительная характеристика психофизиологических параметров учащихся 12—14 лет

Показатель	Раздельное обучение		Традиционное обучение		Достоверность в зависимости от типа обучения	
	мальчики ($n = 39$)	девочки ($n = 27$)	мальчики ($n = 18$)	девочки ($n = 21$)	мальчики	девочки
ПЗМР:						
среднее время реакции, *мс*	274 ± 4	300 ± 6**	299 ± 10	321 ± 11	+	
количество ошибок	0,3 ± 0,7	0,4 ± 0,1	0,3 ± 0,1	1,2 ± 0,2		ΔΔ
ошибка средней	13,5 ± 0,7	14,9 ± 0,7	16,8 ± 1,4	19,6 ± 1,9		Δ
УФП НП:						
время выхода на минимальную экспозицию, *с*	34,2 ± 2,9	32,6 ± 2,7	20,5 ± 2,8	27,4 ± 3,8	++	
среднее время реакции (левая рука), *мс*	359 ± 6	360 ± 5	398 ± 10	380 ± 7*	+	Δ
количество ошибок (левая рука), *%*	10,9 ± 1,1	8,7 ± 1,0*	16,4 ± 2,7	8,6 ± 1,3*		
среднее время реакции (правая рука), *мс*	236 ± 5	312 ± 4***	367 ± 12	337 ± 6*	+++	Δ
количество ошибок (правая рука), *%*	7,2 ± 0,9	7,4 ± 1,4	13,3 ± 2,5	7,4 ± 1,3*	+	
Теппинг-тест:						
ПДР	−10,7 ± 0,6	0,3 ± 0,5	−8,6 ± 0,4	−10,0 ± 0,4*	++	
механическая память, *бал*	5,4 ± 0,2	5,0 ± 0,2*	4,8 ± 0,2	4,7 ± 0,2	+	
смысловая память, *бал*	5,9 ± 0,1	6,0 ± 0,2	5,2 ± 0,2	5,1 ± 0,2	+++	ΔΔ
объем внимания, *бал*	4,4 ± 0,2	4,0 ± 0,2	4,6 ± 0,3	3,6 ± 0,2**		
переключение внимания, *с*	51,5 ± 1,6	54,6 ± 2,2	59,0 ± 2,7	55,6 ± 2,3	+	

Примечания:

* — достоверные различия между мальчиками и девочками при одном и том же типе обучения;

\+ — достоверность между мальчиками в зависимости от типа обучения;

Δ — достоверность между девочками в зависимости от типа обучения.

Степень достоверности по *t*-критерию Стьюдента:

*+(Δ) — $p \leq 0{,}05$; **++(ΔΔ) — $p \leq 0{,}01$; ***+++(ΔΔΔ) — $p \leq 0{,}001$.

тановлено, что в условиях РО скорость реакции правой руки на зрительный раздражитель в режиме навязанного ритма достоверно больше у мальчиков по сравнению с девочками; левой руки — различия реакции не выявились. В то же время девочки в условиях РО, имеющие меньшую скорость реакции на раздражители, при выполнении задания на определение уровня функциональной подвижности нервных процессов допускали достоверно меньшее количество ошибок, т. е. имели преимущество в безошибочности выполняемой работы по левой руке, тогда как по правой руке различия были недостоверны.

Согласно исследованиям, проведенным В. Д. Небылицыным (1990), установлена парадоксальная зависимость между временем реакции на раз-

дражитель и силой нервных процессов. Испытуемые со слабой нервной системой проявляют явную тенденцию к более быстрому реагированию на стимулы низкой частотной интенсивности, что обусловлено более высокой чувствительностью «слабых» индивидов, более низкими порогами ощущений. Кроме того, в условиях монотонной работы, как в случае навязанного ритма, лучшую эффективность (меньшее количество ошибок) демонстрируют индивиды со слабой нервной системой. Данная зависимость объясняется тем, что более чувствительные, «слабые», индивиды получают постоянно большие дозы сенсорного притока, препятствующие развитию у них угасательного торможения и общего тормозного состояния (В. И. Рождественская, В. Д. Небылицын, 1976). Бойко Е. И. (1964) указывает, что быстрота реагирования — очень важный фактор в ряде сложных и ответственных профессий, вследствие чего изучение условий, так или иначе влияющих на скорость реакции человека, приобретает большой практический интерес. Согласно Э. М. Казину (2000), у лиц с большей силой нервных процессов меньше латентный период реакции, у лиц с меньшей силой нервных процессов — наоборот. Поэтому важным и логически целесообразным ходом наших исследований явилось изучение силы нервных процессов, которая определялась с использованием теппинг-теста. Для оценки силы нервных процессов использовался показатель динамической работоспособности (ПДР), который позволяет оценить силу нервных процессов. Чем больше величина показателя, тем слабее нервные процессы (В. И. Рыжков, 1990). Было выявлено, что в условиях РО сила нервных процессов у мальчиков больше, чем у девочек.

При изучении объема памяти были отмечены достоверно более высокие показатели механической памяти у мальчиков в условиях РО. Анализируя показатели внимания, мы не выявили достоверных межполовых различий при РО.

В условиях традиционного обучения (ТО) сравнительный анализ простой зрительно-моторной реакции мальчиков и девочек не выявил достоверных, межполовых различий по скорости реагирования на зрительный раздражитель, однако мальчики допускали достоверно меньше ошибок при выполнении задания.

Изучение уровня функциональной подвижности нервных процессов в режиме навязанного ритма позволило установить, что в условиях ТО у девочек уровень функциональной подвижности центральной нервной системы был на более оптимальном уровне, о чем свидетельствует более высокая скорость реакции (меньшее время) и достоверно меньшее количество ошибок при выполнении задания.

Изучение показателя ПДР при ТО показало, что сила нервной системы в данных условиях больше у девочек по сравнению с мальчиками. Отмечался более высокий объем внимания у мальчиков по сравнению с девочками в условиях ТО.

Особый интерес представляло выяснение психофизиологических особенностей у детей одного пола в зависимости от типа обучения. У мальчиков, обучающихся в условиях РО, выявлен более оптимальный уровень функционирования центральной нервной системы по сравнению с мальчиками в условиях ТО, о чем свидетельствует большая скорость реагиро-

вания на зрительный раздражитель. Кроме того, в условиях РО у мальчиков выявлены большая сила нервных процессов и их стабильность, более высокие показатели смысловой и механической памяти и лучшее время переключения внимания.

У девочек в условиях РО отмечался более высокий уровень функциональной подвижности основных нервных процессов по сравнению с ТО, о чем свидетельствует лучшее время реагирования на зрительный раздражитель при УФП НП. Кроме того, при РО у них выявлено меньшее количество ошибок, более стабильная реакция на зрительный раздражитель и более высокий уровень смысловой памяти по сравнению с девочками при ТО.

В условиях ТО у мальчиков установлена более быстрая генерация процессов возбуждения в центральной нервной системе, о чем свидетельствует лучшее время выхода на минимальную экспозицию при УФП НП по сравнению с мальчиками в условиях РО.

Девочки в условиях ТО обладали большей силой нервных процессов по показателям ПДР по сравнению с девочками при РО.

Полученные результаты свидетельствуют о существенных различиях психофизиологических показателей подростков в зависимости от пола и условий обучения.

Выводы:

1. При раздельном обучении у мальчиков большинство психофизиологических показателей характеризуются более высокими значениями по сравнению с девочками при таком же типе обучения.

2. В условиях РО у мальчиков нейродинамические показатели находятся на более оптимальном уровне, а психологические характеристики отличаются более высокими показателями по сравнению с мальчиками при ТО.

3. У девочек в условиях РО отмечены лучшие показатели при определении уровня функциональной подвижности и динамичности нервных процессов, а также более высокая стабильность сенсомоторной реакции и больший объем смысловой памяти по сравнению с девочками при ТО.

4. В условиях ТО у мальчиков отмечается более быстрая генерация процессов возбуждения в центральной нервной системе, а у девочек более высокая сила нервных процессов по сравнению с учащимися того же пола в условиях РО.

5. В условиях традиционного обучения отмечается более высокая стабильность нейродинамических и психофизиологических показателей у девочек по сравнению с мальчиками.

Таким образом, при построении учебно-воспитательного процесса необходимо учитывать возрастно-половые, психофизиологические особенности учащихся и режим их обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Айзман Р. И.** Концепция валеологического образования и пути ее реализации // Педагогические и медицинские проблемы валеологии. — Новосибирск, 1999. — С. 18—21.

2. **Бойко Е. И**. Время реакции человека. — М.: Медицина, 1964.

3. **Вольф Н. В**. Половые различия функциональной организации процессов полушарной обработки речевой информации: Учеб. пособие. — Ростов-н/Д: Изд-во ООО «ЦВВР», 2000. — 240 с.

4. **Геодакян В. А**. Теория дифференциации полов в проблеме человека // Человек в системе наук. — М.: Наука, 1989. — С. 171—189.

5. **Голубева Э.А**. Индивидуальные особенности памяти человека. — М.: Педагогика, 1980. — 152 с.

6. **Голубева Э. А.** Реакция навязывания ритма как метод исследования в дифференциальной психофизиологии // Проблемы дифференциальной психофизиологии. — М., 1972. — С. 7—24.

7. **Горшков С. И., Золина З. М., Мойкин Ю. В**. Методики исследования в физиологии труда. — Л.: Наука, 1974. — 312 с.

8. **Гусельников В. И.** Электрофизиология головного мозга. — М., 1976. — 423 с.

9. **Загрядский В. П., Сулимо-Самуйлло З. К**. Методы исследования в физиологии труда. — Л.: Наука, 1976.

10. **Казин Э. М**. Практикум по психофизиологической диагностике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 128 с.

11. **Леутин В. П., Николаева Е. И**. Психофизиологические механизмы адаптации и функциональной асимметрии мозга. — Новосибирск: Наука, 1988. — 193 с.

12. **Макаренко Н. В., Воронская В. И., Кленко В. М.** Кратковременная память у людей с различными индивидуально-типологическими особенностями высшей нервной дятельности // Физиологический журнал. — 1980. — 26. — № 4. — С. 165— 194.

13. **Макаров П. О**. Биофизика органов чувств. — Л.: Знание, 1971. — 36 с.

14. **Небылицын В. Д.** Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1990. — 408 с.

15. **Небылицын В. Д.** Психофизиологические исследования индивидуальных различий. — М.: Наука, 1976. — 335 с.

16. **Сиротюк А. Л**. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. — М.: ТЦ «Сфера», 2000. — 128 с.

17. **Фарбер Д. А., Алферова В. В.** Электроэнцефалограмма детей и подростков. — М., 1972.

18. **Хризман Т. П.** Развитие функций детского мозга. — Л., 1978.

19. **Хризман Т. П., Еремеева В. П.** Мальчики и девочки — они такие разные // Первое сентября. — 2003. — № 17. — С. 18—19.

Раздел X

ОБМЕН ОПЫТОМ

УДК 681.142.37(075.23)

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЕРАТИВНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ

А. А. Шрайнер

Подписание Россией Болонского соглашения (2003 г.) выводит систему образования на новый уровень, связанный с европейской интеграцией международных отношений и расширением рынка труда и образовательных услуг. Одной из основных целей отмеченного выше соглашения является сохранение и укрепление в наибольшем объеме национальных образовательных достижений и их интернационализация. Мировое педагогическое сообщество, и европейское в первую очередь, проявляет повышенный интерес к проблемам сохранения и приумножения опыта работы с одаренными детьми, начиная с организации процесса их поиска до совместных действий педагогов и учащихся для развития таланта последних. Имеются значительные результаты по организации в рамках российского образования некоторых составляющих работы с одаренными детьми. В настоящее время удалось сохранить достижения российской педагогической практики, связанные с развитием школьников, демонстрирующих высокие результаты в своем возрасте по отдельным предметам. Особенно активно такая деятельность началась в 1934 году, когда в нашей стране начали проводить математические и физические олимпиады школьников. Существенный вклад в распространение передового опыта по организации и проведению олимпиад, осуществлению внеклассной работы со школьниками, подбору и созданию материалов для такой работы, как в очной, так и заочной формах, внес журнал «Математика в школе». С 1970 года это направление получило еще один источник для развития — начинает издаваться специализированный журнал «Квант». В нем не только публикуются материалы и результаты всесоюзных и международных олимпиад, но и популяризуются научные достижения по математике и физике. В частности, в каждом номере этого журнала публикуются статьи ведущих ученых, написанные доступным для понимания школьников языком. Начиная с 1992 года в эту же работу включилась газета «Первое Сентября», многочисленные приложения к которой по различным предметам оперативно предоставляют работники образования и науки, авторы со всей России. Довольно часто появляются материалы олимпиад и научных конференций школьников разного уровня в виде брошюр и монографий.

В настоящее время различные формы и методы работы с одаренными детьми являются предметом исследования ученых многих стран (Россия, Япония, Китай, Иран, Польша, Канада и др.). В основе такой дея-

тельности педагогов лежат действия, направленные на формирование у ребят навыков самостоятельной работы, развитие таланта («божьего дара»), настойчивого и творческого поиска, целеустремленности. В основном все виды и формы работы со школьниками концентрируются в разумном сочетании индивидуальной и коллективной работы.

Отметим особенности предметных олимпиад и научных конференций школьников по информатике, учитывая особое место компьютерных технологий в современном мире, науке, образовании, производстве и других сферах. Заметим, что после введения предмета «Информатика» в поле школьных предметов в 1985 году получен не только опыт двадцатилетнего преподавания этой дисциплины в школе, но и большой внеклассной работы с учащимися.

Проблемы в работе со школьниками по информатике связаны со стремительным развитием этой науки, ее широким внедрением во все сферы человеческой деятельности, а также лавинообразным накоплением информации и в геометрической прогрессии совершенствованием вычислительной техники, программных средств и Интернета. Вторая составляющая этих проблем — разнообразие схем освоения предмета в образовательных учреждениях. В отдельных школах элементы информатики начинают осваиваться в начальных классах, довольно большая часть — в седьмом, а значительная часть — только в десятом. Очень велик разброс по техническому оснащению компьютерных классов и наличию в них сопровождающих программных средств. Существенно разнится квалификация преподавателей, значительная часть которых имеет не педагогическое, а только техническое образование.

В декабре 2003 г. на базе НГПУ была проведена 6-я городская олимпиада по 17 предметам. Олимпиада по информатике на уровне города и области проводилась только в шестой раз, однако в 2003 году Семен Дятлов (гимназия № 3) стал серебряным призером Международной олимпиады по информатике, что является для Новосибирской области наивысшим достижением в этой предметной области.

В 2004 году в Новосибирске проводилась 41-я областная олимпиада школьников (по 18 предметам), а также 23-я научно-практическая конференция научного общества учащихся (НОУ) «Сибирь» (работала 21 секция).

Впервые заседание секции информатики в рамках НОУ «Сибирь» состоялось в 1995 году, ровно через десять лет после начала изучения этого предмета в средней школе. В апреле 2004 года проведено десятое заседание секции информатики (XXIII городская научно-практическая конференция учащихся) — весьма знаменательное событие для всех образовательных учреждений г. Новосибирска и Новосибирской области. Широкое распространение компьютерной техники, глобальных компьютерных сетей и программного обеспечения отразилось и на практике исследований школьников за последние десять лет. Проведем ретроспективный обзор заседаний секций информатики НОУ «Сибирь» за эти годы.

XIV городская научно-практическая конференция учащихся (1995 г., первое заседание секции информатики). Было представлено 13 докладов из семи школ и гимназий. Тематика этих сообщений концентрировалась вокруг следующих вопросов: изображения фигур, в частности, простей-

ших многогранников и их преобразования; разработка программных средств поддержки отдельных фрагментов школьных предметов; первый опыт применения в школе IBM-совместимой техники. Новизна тематики вызывала бурные дискуссии и большой интерес к практике применения современных компьютеров.

XV конференция (1996 г.). Представлено 20 докладов. Особенно яркие из них были посвящены разработке и применению редакторов, а также средств защиты файлов от несанкционированного использования. Популярными были разработки игровых программ и простейших демонстрационных фрагментов по различным предметам (физике, астрономии и др.).

XVI конференция (1997 г.). На заседаниях секции *информатики-1* прошла дискуссия по теоретическим вопросам информатики (тезаурусы, теоретические основы и структура обработки базы данных и др.), применению языков программирования при создании графических редакторов и редакторов шрифтов. На заседаниях секции *информатики-2* впервые были предложены для обсуждения такие вопросы, как: техника создания WEB-страницы, проект (и реализация) участия в Международном конкурсе по интеллектуальным командным и индивидуальным состязаниям (по электронной почте). Высокой оценки заслужили работы по редакторам обработки файлов, созданию звуковой поддержки обучающих и контролирующих модулей. Впервые выступил участник из области (А. Макеев, г. Куйбышев, гимназия № 1) с докладом, оцененным жюри дипломом второй степени. Он представил программу построения параллелепипедов (многогранников) по заданным точкам и сечений этих тел. Среди сообщений большую дискуссию вызвали выступления, посвященные контролю знаний учащихся и динамическим базам данных по всем учебным предметам.

XVII конференция (1998 г.). Среди 13 докладов секции *информатики-1* наибольший интерес вызвали темы, посвященные поддержке учебного процесса (контролирующие и обучающие модули), моделированию и расчетам различных технологических процессов. Все 7 сообщений носили теоретический характер. На заседаниях секции *информатики-2* практически все работы были посвящены мультимедийным технологиям в учебном процессе. Из 13 докладов таковых было 8. Оставшиеся доклады были посвящены созданию WEB-сайтов и специальных страниц в них.

XVIII конференция (1999 г.). На секции *информатики-1* было заслушано 13 докладов и 17 сообщений. Наибольший интерес участников вызвали доклады по базам данных (классный журнал экономического лицея и др.), созданию экологической WEB-страницы, игровые программы. Живо и активно обсуждалась проблема «2000», смена календарей и моделирование физических явлений. На заседаниях секции *информатики-2* наибольшее число работ было посвящено мультимедийным технологиям. Авторы работ предлагали оригинальные сочетания традиционных и Интернет-технологий. Традиционно часть работ была посвящена компьютерной графике, сочетанию малого объема хранения при удовлетворительном качестве графических объектов. Всего на этой секции было заслушано 13 докладов и 16 сообщений.

XIX конференция (2000 г.). Среди 13 докладов и 14 сообщений на секции *информатики-1* наибольший интерес участников конференции

вызвали доклады о системах ввода и обработки видеоизображения, сопровождении баз данных по успеваемости, о настройщике операционной системы, электронные учебники и др. На секции *информатики-2* было заслушано 14 докладов и 11 сообщений. Тематика секции содержала игровые программы, шифровальщики, исполнители и сервисные программы различного назначения.

XX конференция (2001 г.). В секции *информационных технологий, моделирования и компьютерной графики* почти половина работ посвящалась разработкам игр и обучающих сред. Было заслушано 14 пленарных и 11 стендовых докладов. Из 8 докладов на секции *программирования* наибольшее обсуждение участниками конференции удостоились сообщения по применению стандартных языков (Delphi и других) при создании мультимедийных и модульных средств, лабораторных практикумов и др. Из девяти стендовых докладов особый интерес вызвали программы и среды обучения английскому, французскому языкам и др.

XXI конференция (2002 г.). На секции *информационных технологий* заслушано 8 докладов, наиболее интересные из которых посвящены разработке и применению электронных учебников, системам удаленной закачки файлов, моделированию процессов реального производства, компьютерной графике и базам данных специального назначения, созданию WEB-сайтов и др. Из 16 сообщений наибольший интерес вызвали работы, посвященные обработке видео- и аудиофайлов, созданию видеофильмов и др. На секции *программирования* из 8 докладов особенно оживленно обсуждались редакторы игр, создание оболочки для голосового сопровождения текстов, описания фрактальных процессов. Из 18 сообщений особо отмечены универсальная система тестирования задач по программированию, программа безопасности для компьютерного класса, компьютерное моделирование межпланетных полетов и др.

XXII конференция (2003 г.). В секции *информационных технологий* из 8 докладов большая часть была посвящена технологии создания и эффективной работе с WEB-сайтами, разработке и применению электронных средств обучения и др. Было заслушано 24 сообщения. Жюри отметило разработку системы анализа речевой информации по матрице русского языка и др. На секции *программирования* из десяти докладов наиболее яркие были посвящены использованию авторских модулей и программ как для практического применения в обучении различных возрастных групп, так и для внутренних сервисных процедур и действий. Наиболее яркие сообщения были о моделировании различных процессов и явлений при обучении физике, химии, геометрии, а также в производстве.

Научная работа школьников имеет несколько уровней (этапов) реализации. Начальный уровень проходит, как правило, в общеобразовательных учреждениях. Основные организаторы — учителя и преподаватели ВУЗов. Именно на этом этапе выстраивается фундамент всей пирамиды научно-исследовательской деятельности учащихся. Такая работа должна начинаться в сентябре-октябре. Оптимальная схема:

— спецкурс (факультатив, кружок);

— доклад учащегося (по теме, предложенной учителем или самим учеником);

— отбор материала для реферирования и собственного исследования;

— систематическая реферативно-исследовательская деятельность по разработанному совместно с руководителем плану;

— оформление реферата;

— подготовка доклада-выступления на спецкурсе (факультативе, кружке);

— участие в школьном (лицейском или гимназическом) этапе научно-практической конференции.

Начальный этап обычно заканчивается в конце февраля. В большинстве средних образовательных учреждений проводится день или неделя науки, в финале которых подводятся итоги выступлений школьников, объявляются лауреаты, победители, называются имена участников будущей районной научно-практической конференции учащихся.

Районный этап научной конференции по информатике проводится, как правило, до 10 марта в образовательных учреждениях, обладающих хорошей технической базой (требуется наличие достаточного количества современных компьютеров, мультимедийного проектора). Районные отделы образования содействуют в проведении таких конференций: определяют сроки проведения, место и время работы секций, учреждают оргкомитет и компетентное жюри. После подведения итогов конференции определяются участники будущего городского (областного) этапа конференции.

Городская научно-практическая конференция НОУ «Сибирь» проводится в конце апреля. Городской отдел образования утверждает в октябре состав оргкомитета, который объявляет место и время работы секций, порядок проведения конференции (открытие, работа секций, подведение итогов, закрытие). Проведение городской научно-практической конференции осуществляют Управление образования мэрии, Новосибирский городской центр творчества учащихся «Юниор», Новосибирские государственные педагогический, технический и классический университеты, другие вузы и научно-исследовательские институты.

Жюри секций формируется из числа высококвалифицированных специалистов профильных учебных заведений, обычно имеющих ученую степень и представляющих различные вузы, научно-исследовательские институты и специализированные образовательные учреждения. За три недели до начала городской конференции работы учащихся (рефераты, доклады) по каждой секции представляются жюри, которое организует их рецензирование, распределяет по секциям, а также по типам (пленарные, секционные, стендовые доклады) сообщений на секциях.

По итогам работы каждой секции жюри определяет:

1) самую интересную научную работу, авторы которой становятся дипломантами «Золотой лиги» конференции;

2) до четырех участников конференции, которые отмечаются дипломами за интересные самостоятельные работы;

3) число участников, которые становятся обладателями специальных грамот.

По решению жюри участники конференции могут получить определенные льготы при зачислении на математический факультет педагогического вуза на специальности «Информатика», «Математика с дополни-

тельной специальностью информатика»; преимущественное право при зачислении на соответствующие специальности при прочих равных набранных баллах.

Результаты участия в городской и областной олимпиадах, городской научно-практической конференции могут быть учтены на вступительных экзаменах других вузов г. Новосибирска (по решению приемных комиссий этих вузов).

Международные и республиканские научно-практические конференции проводятся по программе «Шаг в будущее». Лауреаты городской конференции получают полную информацию о данной программе, а также обо всех льготах, предоставляемых вузами Новосибирска по правилам приема.

Критерии оценки реферативно-исследовательских работы учащихся на городской конференции:

- Новизна и оригинальность выбора тематики исследования, соответствие названия темы реферата содержанию работы, разработки (работа не повторяет исследования, представленные на конференциях предшествующих лет, не является рефератом опубликованных исследований и известных фактов.
- Качество оформления работы (структура: оглавление, введение, основное содержание, выводы, заключение, список литературы, приложения; объем; наличие демонстрационной версии на носителе — дискете или компакт-диске, корректность и устойчивость ее работы).
- Качество предъявления результатов исследования (четкая структура текста, логичность изложения содержания и описание самостоятельных результатов, возможности внедрения).
- Уровень понимания и владения обсуждаемыми в работе проблемами (содержание реферата и выступления).
- Авторское видение разработки данной проблемы, перспективы дальнейшей работы в этом направлении.
- Научный стиль изложения.
- Уровень и свобода владения современными компьютерными технологиями, умение ориентироваться в конкретных технических и программных средствах обеспечения.
- Уровень культуры участника научной конференции (предъявление результатов исследования, оппонирование, корректное участие в дискуссиях и оценке результатов других участников и др.).

Структура реферативно-исследовательской работы учащихся:

- Работа должна быть оформлена согласно общепринятому формату.
- Титульный лист, оглавление (в начале работы), список литературы оформляются в соответствии с требованиями.
- Во **введении** обосновывается актуальность заявленной темы. Определяются цель исследования и частные задачи, которые необходимо решить для достижения данной цели. Указываются основные методы, приемы исследования, а также источники информации и программные средства, использованные авторами. Кроме того, во введении может быть указание на возможность практического применения результатов исследования.
- **Основная часть** при необходимости может быть разделена на параграфы и пункты. В ней содержатся элементы реферативной работы, а

также описание собственного исследования. Каждый параграф заканчивается краткими выводами.

- В **заключении** подводятся итоги работы (достигнута ли поставленная цель, все ли задачи удалось решить). Кратко формулируются результаты, к которым автор пришел в ходе собственного исследования. Возможно осмысление перспектив дальнейшего исследования по данной теме.
- Объем работы должен быть не более 25 страниц (исключая приложение).
- Демонстрационная версия разработки на дискете или CD.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Положение о XXIII городской научно-практической конференции НОУ «Сибирь».
2. Программы XIV—XXII научно-практических конференций Новосибирского научного общества учащихся «Сибирь». — Новосибирск, 1995—2003 гг.
3. **Селиванов В. Л., Москвитин А. А., Шрайнер А. А., Тимкин В. Н.** Конференция по информатике как форма организации творчества учащихся: Методические рекомендации. — Новосибирск, 1997. — 38 с.
4. **Шрайнер А. А.** Задачи районных математических олимпиад Новосибирской области. — Новосибирск, 2000. — 170 с.

Раздел XI

К ЮБИЛЕЮ

УДК 370+371.03

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ (К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГА-ГУМАНИСТА И. П. ИВАНОВА)

Л. Г. Борисова

Завтрашнюю демократию строят,
развивая школьную демократию.
Авторитарное школьное управление не делает
из учеников демократических граждан.

Французский педагог Селестен Френе
(1896—1966)

Может быть, самое поразительное в судьбе педагогики И. П. Иванова — то, что ее разнесли по всей стране дети. Такой парадоксальный феномен, пожалуй, достоин быть отмеченным в истории педагогики. Как известно, педагогика — чуждое для детского сознания явление, ни дети, ни взрослые не любят, когда их воспитывают, поучают, наставляют. Знаете, как ребята о нас, таких настойчивых наставниках, говорят? Словами Буратино из известной детской сказки: «Поучают, поучают, поучают... Поучайте лучше ваших паучат...»

В 1959 году на базе Дома пионеров Фрунзенского района Ленинграда возник дружный коллектив старшеклассников. Тогда это называлось «школой пионерского актива». Инициатор и научный руководитель — И. П. Иванов. Эту работу «прославил» журналист «Комсомольской правды» С.Л. Соловейчик книжкой «Фрунзенская коммуна».

В начале 1960-х годов, когда открывался Всероссийский лагерь «Орленок», «десант» Коммуны юных фрунзенцев (КЮФ) из 40 юных ленинградцев «привез» этот опыт на Черное море. Оттуда он разошелся (и потом еще много лет расходился) по школам, пионерским, трудовым, туристским лагерям.

Академик В. А. Караковский пишет в одной их своих книг о том, как к нему пришли двое старшеклассников, вернувшихся из «Орленка», и с восторгом рассказывали об «огоньках», трудовых десантах, сюрпризах, законах жизни коллектива, об орлятском круге, когда все поют, обняв друг друга за плечи. В школе В. А. Караковского я видела плакат с нашим коммунарским девизом: «Каждое дело — творчески! Иначе — зачем?» Полностью он у нас в КЮФе звучал так: «Романтику нашей жизни не заменить ничем. Каждое дело — творчески, иначе — зачем?» Сотни ребят рассказывали о жизни в «Орленке», но надо быть Караковским, Мудриком, Поляковым, Подболотовой, Тубельским, Кирилиным, Сизиковым, Соко-

ловым, Щетининым и, конечно, Газманом, чтобы услышать ребят, понять и сделать, как в «КЮФе» и «Орленке», но чтобы по-своему, на основе детской инициативы, творчества, дружбы, сотрудничества, общей заботы.

Параллельно с «Орленком» в начале 60-х распространяли методику КТД новосибирские дети. Педагогические импульсы исходили от Сталя Шмакова и Нэлли Аникеевой (Новосибирский государственный педагогический институт и знаменитый «Город Заслоновск»), затем от Людмилы Борисовой (первая летняя физико-математическая школа 1962 года в Академгородке с защитами фантастических проектов, пресс-конференциями, встречами у фонтана).

Педагогика общей заботы — создание образа жизни. Секрет детской активности в распространении ивановской педагогики и методики КТД, можно сказать, прост: для детей был дорог образ жизни, который возникал благодаря этой «волшебной» педагогике. Они радовались свободе, дружбе, полезным делам, доброте отношений, песням, играм, вниманию к людям, сюрпризам — всей полноте жизни без замечаний, окриков и понуканий. Довольно скоро в стране сложилось так называемое коммунарское движение, в создание которого дети вложили свою творческую инициативу и энергию. Замечу, что со стороны ЦК комсомола в начале 70-х нисходили едкие замечания, примерно такого типа: «Что это еще за коммунарские отряды?.. У нас одна детская организация — Всесоюзная пионерская организация имени Ленина».

Безусловно, основную роль в распространении методики КТД играл сам Игорь Петрович. В 1963 году он создал «КИМ» — Коммуну имени Макаренко. КИМ — это студенческое научное общество Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена. Цель КИМа — совместное освоение, разработка и распространение педагогики общей заботы и ее непременной составляющей — методики организации коллективной творческой деятельности. Хочу обратить особое внимание: не только «освоение» (в том числе и на лекциях), но «разработка» и «распространение». Для студентов педагогика стала их коллективной творческой деятельностью вместе с детьми. И не только на время двух-трехнедельной обязательной учебной практики, а на несколько зим и лет, на столько, сколько хотел сам и как позволяли жизненные обстоятельства. Становясь учителями, аспирантами, научными работниками, многие продолжали сотрудничать с КИМом.

В 1970 году вышла в свет книжка «Коллективные творческие дела Коммуны имени Макаренко» (изд. ЛГПИ им. А. И. Герцена). Она стала предшественником «Энциклопедии КТД». Кстати сказать, книжка о КТД создавалась коллективно и творчески — на основе педагогики общей заботы и методики КТД. И. П. Иванов несколько лет собирал студенческие тексты курсовых отчетов, дипломных работ, руководителем которых он был, редактировал их, готовил к изданию вместе со своими учениками. Выход книжки — всегда большая радость. Однако Игорь Петрович на этот раз с горечью заметил: «Какую вредную книжку мы сделали». Он испугался массового копирования, бездумного воспроизведения, слепого заимствования.

Отчасти Игорь Петрович оказался прав. Сегодня уже вряд ли можно встретить педучилище или вуз, где не рассказывают или не читают лек-

ций про методику (педагогику, технологию) академика И. П. Иванова. Конечно, для преподавателей «Энциклопедия КТД» — пособие, лучше не придумаешь: простой и понятный язык, логика, методические советы, отличные примеры и многое другое, что ценно для лектора. Конечно, это лучше, чем «голое теоретизирование». Однако не будем усиливать поток словесно-книжной трансляции. Именно передача готового опыта, придуманных кем-то, пусть даже первооткрывателями, творческих дел, их выучивание, копирование, дублирование — все это противопоказано коллективному творчеству по существу.

Сегодня, в самые первые годы XXI века, когда любуешься витриной с небывалым изобилием красочных обложек книг со школьными праздниками, играми, чаще всего тебя охватывает... отчаяние — опять бесконечный хвост сценариев, ну просто сериал ... Сколько же можно не понимать сути КТД? Мы уже в 50-е годы старались уйти от раздачи детям кем-то сочиненных слов и ролей. Нельзя стать хозяевами жизни по сценарию и монтажу, по предложенным для выучивания наизусть словам. Мы что, дорогие педагоги, все еще не доверяем детской талантливости? Или себя ни во что не ставим? Или думаем, что методика КТД — очередная выдумка, а не годами проверенная практика? Методика КТД, по моему глубокому убеждению, самое фундаментальное, что возникло в мировой педагогике после Яна Амоса Коменского.

Словесно-книжный метод освоения педагогики надо преодолевать. С педагогикой как основным профилирующим предметом в педагогических университетах и колледжах происходят весьма нежелательные явления — учебная литература по педагогике и методике и даже лекции талантливых преподавателей студентами воспринимаются с трудом. Педагогическая литература — жанр скучноватый. Все гладко, логично, правильно. Думать и решать задачи не обязательно — ответы даны. Читай, запоминай, «делай, как я». Но самое главное — такого отрыва от реальной практики, как в педагогических и даже методических книжках (и на лекциях), нет ни в одной дисциплине. Основных причин здесь, пожалуй, две. Первая — в учебниках избыток теории: бесконечные концепции и парадигмы, «подходы» и принципы, функции и направления: системный, личностно-ориентированный, гуманистический, синергетический, субъект-субъектный... демократизации... интенсификации... Вторая причина — несоответствие словесно-книжной формы изложения и избыточного теоретизирования практической, деятельностной сущности педагогики. При этом, что очень важно, — практической деятельности не только педагогов, но и детей. Вузовская педагогика похожа на логически организованную «схоластику» о том, как надо учить и воспитывать. Даже если выучишь иной учебник наизусть, ничего в реальной жизни сделать не сможешь. Останешься со своей «пятеркой» по теории и «двойкой» на практике.

Словесно-книжное изложение — для теории, а для реальной педагогики нужна соответствующая деятельность, а не только слушание или чтение. Передача и усвоение педагогических методик, технологий, приемов деятельности — дело трудное, а нередко и невозможное. Тормоза возникают из-за неадекватной формы: деятельностное транслируется словесно. Разве можно рассказать балет или симфонию? Нельзя передавать вербально

то, что надо исполнять или демонстрировать «танцевально», «визуально», «музыкально». Нет более скучного жанра, чем «методика» (и не только в педагогике, но и во многих других отраслях). Не зря ее называют сухой. По методическому описанию блестящего урока трудно дать даже нормальный урок. Этот «педагогический блеск» надо, как минимум, видеть, лучше — в нем участвовать, совсем хорошо — его сочинять и исполнять.

Педагогика общей заботы — это только практика или у нее есть теоретическая основа? В основе педагогики общей заботы И. П. Иванова — реальная добровольная социальная самоорганизация детей и взрослых, их добрые дела «на пользу и радость людям». Концептуальные положения присутствуют, но вместе с разработанной автором методикой коллективной творческой деятельности. Теория и практика составляют органическое единство, ибо без организации действительной жизни и деятельности (пусть во многом игровой) никакой педагогики, тем более «общей заботы», быть не может.

Выделим основные теоретические позиции педагогики И. П. Иванова:

1. **Педагогический труд — это не прямое, открытое, непосредственное решение задач воспитания.** Прежде всего, **это организация жизни и деятельности коллектива, развитие социальной активности детей, желаний и стремлений улучшать жизнь и думать над тем, как это делать сообща.** Принципиальным здесь является превращение коллектива в самоуправляющуюся, самостоятельную и полноправную ячейку сегодняшнего общества: не только готовить подрастающее поколение к будущей жизни, профессии, а делать его сегодняшним творцом, участником реальных общественных процессов.

Участие в преобразовании и строительстве жизни — «материальная» первопричина, а развитие личности — ее духовное следствие. Думаю, примерно так решается основной вопрос философии в педагогике, в «макаренко-ивановской» теории воспитания. Только не сердитесь, пожалуйста: мы, мол, эти «азы» и без Иванова знаем. Много мы чего знаем. А делаем что? Заставляем тихо сидеть в классе и смотреть на нас умными глазами? И все к совести взываем, к сознательности и порядочности обращаемся?

Не с сознания ребенка должен начинать и повседневно действовать педагог, а с организации его общественного бытия, образа жизни, с переустройства социальных отношений юного (кстати, и взрослого) поколения, с настройки на содружество, на взаимную заботу друг о друге. И не призывами, проповедями, морализированием, а созданием объективных условий, в которых именно эти, а не другие отношения могут возникать. И. П. Иванов этому посвятил свою докторскую диссертацию и защитил ее в 1971 году.

Игорь Петрович никогда не был так называемым кабинетным ученым. Он действовал в практике, во имя практики, но не вслепую. Верный путь он нащупывал не прагматически и эмпирически — голова всегда была полна «теоретическим солнцем». Вся его методика до мелочей продумана, она очень логична. Все, что, заявлено в концепциях или принципах, можно осуществить на деле. Хочу это подкрепить примером.

Что бы такое выбрать «поабстрактнее», «потеоретичнее»? Пожалуй, подойдет определение воспитания, которое дает И. П. Иванов: если воспитание вообще как вечное явление общественной жизни — это процесс развития личности под целенаправленным воздействием других людей и са-

мого человека в его собственной деятельности, то гуманистическое воспитание есть процесс развития личности (и гражданина) под таким целенаправленным воздействием и *в такой деятельности, которые имеют характер общей, товарищеской заботы.*

Общая забота (взрослых и детей, старших и младших) о людях, стремление делать окружающую жизнь лучше. Но, сидя в классе, не придумаешь, что нужно окружающим. Надо обратить свои взоры на эту жизнь. Как это сделать? Пойти «в разведку»... На поиски дел и друзей. Но это не значит построить парами каждую группу и отправить на поиск. Поверьте, я же «парами» и «в затылок» не выдумываю. Это невозможно выдумать. Подобное (о, ужас!) я наблюдала. Достаточно посоветоваться, обсудить и вместе выбрать «маршрут». Пойти можно в детский сад, библиотеку, в лес или парк, на берег реки. Куда угодно — просто школу обойти вокруг. Можно пойти вдвоем-втроем, с теми, кто нравится. А когда все из «разведки» вернутся, обязательно будет общий сбор. Надо же рассказать, что нашли, отобрать дела, полезные не только для окружающих людей, для города, села, но и для себя, своего класса или школы.

2. **Забота, позиция хозяина и доброго друга** — второй краеугольный камень педагогики И. П. Иванова. Какие же это дела? Трудовые, спортивные, художественные, познавательные... Все они называются КТД — коллективные творческие дела. Эти дела и есть та самая конкретная, повседневная, коллективная и личная, общая забота, о которой говорилось в абстрактном, теоретическом определении воспитания, по И. П. Иванову.

3. **Не мероприятия для детей, а дела самих детей.** Коллективных творческих дел Игорь Петрович, его кимовцы с ребятами разработали, провели, обсудили и описали сотни. И ни одно из них никогда не было и не будет повторением другого. Дела эти творческие. Повторяться могут только названия и отчасти формы, например, город веселых мастеров, трудовой десант, вечер разгаданных и неразгаданных тайн, турнир знатоков, защита фантастических проектов. Ведь все придумывают, сочиняют, готовят, проводят ребята сами (вместе со старшими, конечно).

4. **«И добро не напоказ — вот что дорого для нас»** — гласит закон жизни КЮФа, КИМа, «Орленка». Все мы знаем, как любят в дружных семьях, в кругу хороших друзей игры, шутки, неожиданные секретные, приятные подарки сюрпризы. Игорь Петрович, веселый, со смешинкой и лукавинкой человек, обожал сюрпризы и возвел их в ранг метода. У нас на официальной педагогической арене сюрпризу пока места маловато. Все как-то очень серьезно, без «глупостей» и неожиданностей. А И. П. Иванов считает нужным даже планировать их. Это от Гайдара: дела по секрету, скромно. Это от Макаренко и Терского — шутки, балаган, игра. Это и ожидание восторга от того, кому сюрприз адресован. Это радость и стиль жизни коллектива, его настрой. Вся педагогическая «теория радости», разработанная великим Макаренко, с радостью принята И. П. Ивановым. Недаром один из законов — закон мажора — звучит так:

Даешь мажорный тон,
Как учит нас Антон!
И чтоб, как у Задорова,
Все было только здорово!

5. **Развитие демократических основ жизни коллектива.** Одним из важнейших направлений сегодняшней модернизации образования считается демократизация. Чаще всего ее понимают как особую позицию педагога, которая предполагает демократический стиль общения взрослых с детьми. Стиль отношений... не маловато ли для сегодняшнего общества и не узковато ли для понимания этого важнейшего социального процесса? Гораздо важнее на первое место поставить не стиль отношений, а власть — самоорганизацию и самоуправление. Демократия, как известно, власть народа, в том числе, и детского народонаселения. Эта власть в методике И. П. Иванова осуществляется через коллективную организаторскую деятельность. Если кратко, то это: 1) вместе придумали (спланировали, разработали дело), 2) подготовили, 3) провели и 4) обсудили. Использование всех четырех стадий организации дел имеет принципиальное значение. Чаще всего мы, педагоги, используем в своей работе одну-две стадии, то есть включаем детей (обычно это актив) лишь в подготовку и проведение. Тогда и получается не дело самого коллектива, а мероприятие для него. Ведь если ребята его не придумывали и не обсуждали, то оно и не их вовсе. Кто-то сделал его за них и для них. Не хозяева и не творцы они, а исполнители, потребители, а то и просто гости.

О «правилах» обсуждения при подведении итогов какого-либо дела или периода хочу сказать особо. Осознать и взять на вооружение методику рефлексии полезно всем, не только педагогам. Это важно для осуществления свободы и ответственности. В период, который в России назван перестройкой, появилось огромное желание обсуждать недостатки общества. Но обсуждения только одного плохого для дальнейшего улучшения жизни недостаточно. По И. П. Иванову, нужно обязательно и, прежде всего, сказать, что хорошо, что получилось, что было удачного в делах. Что плохо, что не удалось — об этом тоже надо говорить, но это уже — во-вторых. А вот без третьего — «что предлагаешь» — вообще невозможно. Пусть предлагается нечто наивное, фантастическое, несбыточное но важно, прежде всего, то, что ты участвуешь. Это нравственный заряд, установка на дело. Хотя ребята очень редко предлагают нереальное. Меня всегда поражает, какие они толковые люди. И не только старшие, но и малыши.

6. Методика И. П. Иванова дает **возможность включать в коллективное творчество каждого**. Не только желающих, но всех. Здесь нет актива и пассива. Методика исключает это деление. За счет чего происходит включение в дела коллектива каждого человека? Наверное, не только за счет всего того, о чем шла речь, но и с помощью особого методического приема. Очень простого. Каждый первичный коллектив, как мы знаем, может состоять из микроколлективов: звездочек, звеньев, бригад. Но даже если они есть, имеют названия и своих командиров, бригадиров, выбирают, многие микроколлективы в школе бездействуют, существуют формально. Разве что на линейку строятся или по рядам в классе рассаживаются.

А в методике И. П. Иванова эти микроколлективы действуют. Механизм активизации микрогрупп очень прост. Что бы ни делал класс (отряд), все начинается и заканчивается в микрогруппах: разведка, придумывание, планирование, разработка дела, подготовка, проведение, обсуждение. Главное, что каждое микроподразделение, действуя самостоятель-

но, не изолируется от других. Здесь действует не только закон разделения, но и кооперации труда. Узел связи — общий сбор. В группах придумали — общему сбору предложили.

Именно через микроколлектив происходит включение каждого в общее дело (5—6 человек). Каждый не только может сказать что-то свое, его даже попросят предложить свою идею. Часто включается «алгоритм № 1» — каждый (если хочет и может) говорит по кругу («по солнышку»). Однако там, где 40 или 400 человек, мнение каждого услышать невозможно. Там может отважиться проявить себя лишь активное меньшинство или, что еще хуже, кому велено выступить, кого «подготовили» держать речь заранее. А народ-то безмолвствует.

В коммунарской жизни, если и собирается на «вечерний огонек» у костра 300 душ, если и выступает на сборе «дружинного» масштаба 10—15 из них, то вещают они не только от себя, а от имени отряда. А если и в отряде, скажем, 30 человек, то на отрядном (очень коротеньком) сборе сначала по звеньям за пять минут обсудят, что было хорошо, что плохо, что предлагается, а уж потом всем сбором отберут самое дельное. Вот и получается, что, хотя и собралось две-три сотни, каждый все-таки участвует. А если во время общего сбора у тебя гениальная идея возникла, то говори. Это не только можно, но и нужно.

Демократический централизм, как многие помнят, предполагает принятие и выполнение решений не только «сверху донизу», но и «снизу доверху». Правда, в партийно-комсомольском мире действовал в основном механизм «сверху» — подчинение меньшинством большинства. А механизм «народовластия» в лучшем случае провозглашался. Тоталитарная система знала свое дело.

И. П. Иванов, развивая макаренковские приемы, довел до совершенства методику самоуправления, столь необходимую для воспитания свободной личности, хозяев жизни. Эта методика, названная им «коллективная организаторская деятельность», работает безотказно, дает блестящие результаты.

Личность или методика — что важнее? Все понимают: личность педагога — решающий фактор воспитания. Дайте хороших педагогов, будут хорошие дети. Все согласны. Кто же будет настаивать на противоположном? Я сама не раз писала об этом в своих социологических работах. И сейчас так думаю. Но если следовать этой логике до конца, если абсолютизировать значение личности, то мы придем в тупик педагогического лабиринта. Разве не слышим мы постоянно от родителей жалобы на плохих (в большинстве случаев на якобы плохих) учителей? А школа не возмущена ли семьей? Дайте, говорят, хороших родителей, тогда и мы со своими школьными делами справимся. Правда, некоторые педагоги пошли еще дальше — хороших детей требуют. Вот бы Макаренко сюда, чтобы посмеялся. И чтобы мы устыдились.

Уж очень мы упорствуем, как говорится, зациклились на личности: учителю для его работы нужна личность. А врачу, шахтеру, шоферу, токарю, пекарю не нужна? Или был бы отбойный молоток, машина, станок? Все понимают, личность в профессиональном деле без технологии и инструментов, будь она семи пядей во лбу, ничего не сделает. Как показали

А. С. Макаренко, И. П. Иванов и другие, в педагогическом «производстве» то же самое — не только «кадры решают все». Личность без методики организации коллективной деятельности не достигнет высоких педагогических результатов. К. Д. Ушинский в свое время говорил, что нет плохих учеников, есть плохие учителя. В. Ф. Шаталов, подчеркивая роль педагогической технологии, добавил: нет плохих учителей, есть плохая педагогика. Принимая эту интеллектуальную эстафету и с абсолютной уверенностью в эффективности методики КТД, скажем: «Нет плохих учеников, нет плохих учителей, нет плохой педагогики. Беда в том, что «педагогика передачи и усвоения» (так называл Игорь Петрович трансляционную, словесно-книжную педагогику) для большинства педагогов — единственная».

Отличных педагогов я бы разделила на две части: первые это те, кто достигает выдающихся успехов с помощью главного и почти единственного (если не считать мела, тряпки, доски и компьютера) «орудия» педагогического труда — своей личности. Они заслуживают восхищения и большого уважения. Они сердце отдают детям. Но зачастую их опыт, увлеченность и влюбленность почти невозможно повторить. Их методы практически неотделимы от личности. Не случайно порой говорят, что метод — это я.

А есть педагоги, которых можно назвать методистами или технологами. Владея методикой КТД, все это мастерски может сделать и первокурсник. Если толковый, то даже и восьмиклассник, когда он дежурный командир или председатель совета дела.

То, что делали Макаренко, Иванов, кстати, и Шаталов в дидактике, можно воспроизводить. Их методы можно тиражировать. Они создали методики, которые настроены на нормальную, без надрыва работу. Не на сверх-личность, героя или чемпиона мира, а на вполне обыкновенного, желающего работать человека.

Сам Игорь Петрович Иванов — ярчайшая личность, обаятельный, остроумный, кипучий, неутомимый. В нем покоряет все — широчайшая эрудиция, бесконечная доброта, интерес к людям. Вы вошли, а вас как-будто бы здесь ждали. Вы что-то говорите, а вам верят, на вас смотрят, вас любят. И вы начинаете понимать, что без вас-то ничего на этой земле быть не может. И вы немедленно растете. Просто как бамбук (говорят, по сорок сантиметров в сутки вырастает). Вот такой он человек. Но что особенно важно — вся его методика такая. Там нужен каждый, там всем рады, там каждый — самый главный и дорогой. А вот когда идет какое-то дело (в школе, лагере, в походе, на диспуте, у костра), Игоря Петровича как будто бы нет. Его не видно и не слышно. Он не впереди на боевом коне, у учительского стола или на трибуне. Часто он в гуще ребят — то в «пресс-центре», то в «военном штабе», то рядовым в каком-нибудь отряде лепит снежный город или путешествует на «машине времени». А то и просто проказничает на вечере «Шип-шип» (шуток и пародий, шалостей и проказ).

Игорь Петрович — личность выдающаяся. Но мы, студенты, которые у него учились, точнее, с ним взаимодействовали как товарищи, кто мы были? Мелюзга. А работали, как асы, на высочайшем уровне педагогического мастерства.

Редкое откровение Игоря Петровича. Не могу удержаться от одного воспоминания полувековой давности. Оно поможет понять, на каком чрезвычайно контрастном социально-политическом фоне развивались идеи педагогики общей заботы с ее демократическим механизмом, стилем детской жизнерадостности, мажора и игры.

1952 год. Игоря Петровича пригласили на сбор пионерской дружины одной из лучших ленинградских школ. Он взял меня с собой. Зал полон. На сцене человек двадцать мальчиков и девочек, и, как тогда было положено, «все без запинки, гладко, наизусть, стройными рядами, красивыми звонкими голосами», «на высоком идейно-политическом уровне» (то бишь «Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство!» и все в таком духе).

У Игоря Петровича всегда были в кармане карточки для библиотечных каталогов, он любил на них что-то записывать. И вот в разгар этого звонкого торжества он протягивает мне карточку, а на ней его красивым почерком (аккуратными кругленькими буквами) карандашом написано: «Если так работать, то лучше сразу повеситься». Я как будто бы перестала слышать грохот барабанов. Мне показалось, что я почувствовала ту же тоску и страдание, что и он. Тогда я много чего не понимала, мне и в голову не приходило, что можно и нужно жить иначе. Какие тут сомнения — в лучших-то школах пионерская работа поставлена, как надо. До того времени, когда мы узнали о документах XX съезда партии и развенчании культа личности Сталина, была еще целая пятилетка.

Игорь Петрович искренне верил в «светлое будущее», он был его строителем. Мне казалось, что я тоже вносила свой вклад. Он не принадлежал к числу критикующих, не был «ниспровергателем» даже тогда, когда это стало возможно, а то и «модно». С Игорем Петровичем мы почти не говорили о «плохом». Записочка была редким откровением. До сих пор эта реликвия хранится у меня. Он был созидателем. Осуждать негодное было некогда. Он все свои силы и время отдавал «пригодному» — творил другую педагогику, хотел свободной творческой жизни, находил новые способы самоорганизации детей и взрослых. Авторитаризм был ему «поперек». Авторитаризм и дети — «две вещи не совместные».

Перестройка... Взлет педагогической инициативы. Апрель 1985-го. М. С. Горбачев выступает со своей знаменитой речью о перестройке. А я слышу «свое»: можно и нужно скорее распространять педагогику И. П. Иванова. Думаю, что для социологических исследований тоже исчезает цензура. Неужели прошли времена боязни инициативы, выходящей за рамки дозволенного? Теперь можно высказывать собственное мнение, а не беспрекословно следовать указаниям верхних этажей власти? Так я оказалась в педагогическом кругу, который называл себя сначала «Фонд педагогической инициативы», а затем оформился в Новосибирский творческий союз учителей.

Почти 10 лет мы активно действовали вместе. Вот наши три «подвига» в Новосибирске и далеко за его пределами. Первый: мы провели более 60 творческих (городских и загородных) многодневных сборов с педагогами по методике КТД. У нас было два потрясающих «спонсора» — сначала отдел школ Новосибирского обкома комсомола, затем отдел учебных

заведений Министерства путей сообщения СССР. Когда не стало СССР, наши спонсоры остались всего лишь добрыми друзьями — без власти.

В 1989 году удалось подготовить к изданию «Энциклопедию КТД» академика И. П. Иванова. Она печаталась в Москве. Когда вышла в свет «Энциклопедия КТД», один из педагогов Новосибирского творческого союза учителей Николай Федотов искренне изумился: «Что же получается? Мы работаем «по Иванову», десятки КТД провернули и ни одного отсюда...»

Действительно, «Экологический форум», «Малахитовая шкатулка», «Хозяйка медной горы», «Ночь перед Рождеством», «Круиз-фестиваль кинозвезд», «Телемарафон в пользу бедного, но одаренного учителя», «Королева Красоты», «Весна-красна», «Посиделки», «Шляпные дискуссии», «Международные конгрессы», «Ярмарки», «Аукционы» и многое другое — и все не «отсюда» — не из ивановской книжки взяли, а сами насочиняли на многодневных методических сборах педагогов Новосибирска, Барабинска, Красноярска, Ужура, Абакана, Сызрани, Челябинска, Миаса, Тирасполя... Отлично! Есть повод с уверенностью сказать главное: «Работать по Иванову — это значит работать по-своему».

Второй «подвиг»: наша команда откликнулась на призыв мэра И. И. Индинка принять участие в конкурсе проектов «Город — детям» к 100-летию Новосибирска. Было подано около 300 программ и проектов. Мы вошли в первую двадцатку и получили право на создание Новосибирского городского педагогического лицея! Лицей стал отличной школой юных педагогов. И методика КТД здесь не последнее дело.

Третий «подвиг»: в 1999 году удалось подготовить второе издание «Энциклопедии КТД», а в 2003 году к началу Педагогического форума, посвященного 80-летию академика, доктора педагогических наук И. П. Иванова (30.10.03—09.11.03, Санкт-Петербург) я привезла из Новосибирска третье издание этой замечательной книжки.

Итак, мой журнальный лимит исчерпан. Думаю, разговор о методике КТД и педагогике общей заботы И. П. Иванова будет продолжаться. Эта методика о главном — о развитии инициативы и самодеятельности, самоконтроле и самооценке, самоуправлении и самовыражении, о личном и коллективном творчестве, социальной активности, демократии и коллективизме. Коллективизме не только как нравственной категории и свойстве личности (как мы в советские времена это понимали и провозглашали), а как способе существования, образе действия, труде на пользу и радость людям, как бытие в культуре гражданского общества.

Раздел XII

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

Новолодская Елена Геннадьевна. «Формирование культуры здоровья учащихся в учебно-воспитательном процессе начальной школы».

В диссертации культура здоровья рассматривается как часть общей культуры человека и представляет собой совокупность валеологически развитых сознания, операционально-деятельностной, эмоционально-чувственной и волевой сфер личности, характеризующаяся достаточным уровнем проявления человека в реализации собственной программы здравоведения.

Предложена модель формирования культуры здоровья учащихся в учебно-воспитательном процессе начальной школы, включающая в себя следующие компоненты:

- организационный (реализация принципов здоровьетворящего образования, создание культуротворческой среды);
- содержательный (реализация валеологического потенциала учебных дисциплин, введение спецкурсов экологического и валеологического содержания, предметов «Экология» и «Валеология» в учебный план);
- деятельностный (валеологическая деятельность учителя, разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий);
- воспитательный (система урочной, внеурочной и внеклассной работы, направленной на формирование ценностных установок на здоровьетворящее поведение);
- гигиенический (валеологизация предметно-пространственной среды).

В исследовании выявлены компоненты здравотворческой готовности детей и их качественные показатели, разработана методика выявления ее уровней.

Готовность ребенка к самосозиданию и созиданию здоровой окружающей среды является одним из показателей индивидуально-личностной ориентации на здоровьетворящее поведение. Автором определены критерии роста нравственно-валеологической позиции младшего школьника.

Будаева Любовь Николаевна. «Подготовка будущих учителей начальной школы к реализации развивающего обучения».

Автор рассматривает подготовку будущих учителей начальных классов к реализации развивающего обучения как целостную систему последовательно сменяющих друг друга мотивационного, содержательного, методического и практического этапов, в каждом из которых специфично отражаются задачи, условия, формы и методы организации, доминирующие виды деятельности студентов и результаты.

Выявлены педагогические условия, способствующие эффективному овладению студентами технологиями развивающего обучения в начальной школе, среди которых наибольшее значение имеют создание активно-развивающей среды, а также погружение в теоретическое осмысление проблемы через спецкурс и учебно-педагогическую практику.

Критериями готовности студентов к реализации развивающего обучения младших школьников выступают: устойчивое мотивационно-ценностное отношение к данному аспекту профессиональной деятельности; продуктивный уровень системы психолого-педагогических знаний и методических умений, а также способность к их творческой реализации.

Антропова Римма Михайловна. «Развитие коммуникативной культуры будущего учителя средствами проектного обучения».

В диссертации уточнена структура коммуникативной культуры учителя, которая конкретизирует основные направления профессиональной подготовки студентов. В структуре коммуникативной культуры выделена новая составляющая — инфокоммуникация, осуществляемая при помощи компьютеров и сети Интернет на основе правил поведения Нетикет.

Теоретически обоснована необходимость применения проектного обучения, объединяющего диалогический и индивидуально-творческий подходы в рамках коммуникативного метода при обучении иностранному языку студентов педвуза.

Разработаны модель развития коммуникативной культуры будущего учителя в системе проектного обучения и методические рекомендации по применению метода проектов на занятиях по иностранному языку в информационно-образовательном пространстве педвуза.

Выявлены и обоснованы педагогические условия обучения иностранному языку, влияющие на становление и развитие коммуникативной культуры будущего педагога, а также инструментальные средства, содержание и оптимальные формы поэтапного развития коммуникативной культуры студентов.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные и обоснованные в исследовании педагогические условия для развития коммуникативной культуры будущего учителя позволили внести коррективы в учебные планы ФНК, ФППД, ЕГФ НГПУ.

Составлена программа педагогической практики для студентов факультета начальных классов по внеклассному чтению с использованием проектных работ, книг-игр для младших школьников.

Собраны методические и дидактические материалы (аутентичные тексты, тестовые задания, банк профессионально ориентированных педагогических проектных работ). В диссертации представлены также методики диагностики коммуникативных навыков личности.

Тараканов Антон Вениаминович. «Влияние творческой активности на эмоциональное развитие личности».

Уточнено определение эмоционального развития, базирующееся на концепции гетерохронного развития и теории дифференцированных эмоций.

Разработаны и научно обоснованы параметры и эмпирические показатели творческой активности, позволяющие определить степень ее выраженности. К ним отнесены: стремление к творческой работе в неблагоприятных условиях, стремление к оригинальности и новизне, творческая инициатива и творческая целеустремленность.

Экспериментально установлено и доказано, что творческая активность является фактором, влияющим на эмоциональное развитие личности.

В результате проведенного исследования были выделены основные тенденции эмоционального развития:

1) дифференциация эмоциональных переживаний;

2) увеличение выраженности стенических эмоций;

3) преобладание эмоций высшего порядка над эмоциями низшего порядка.

Выявлены взаимосвязи творческой активности с креативностью, творческими способностями и творческим мышлением.

Установлено, что эмоциональное развитие необходимо рассматривать через всю совокупность факторов.

В результате исследования также было установлено, что творческая активность является эффективным средством эмоционального развития личности.

Сафронова Ирина Николаевна. «Адаптация сотрудников к профессиональной деятельности в экстремальных условиях пенитенциарных учреждений».

Выявлено, что профессиональная деятельность сотрудников УИС в экстремальных условиях пенитенциарных учреждений имеет свою специфику (нормативная регламентация общения, отрицательное влияние микросреды осужденных, высокий уровень эмоциональных нагрузок и др.) и при условии ее качественного совершенствования выступает целостным, системообразующим фактором психологической адаптации сотрудников ПУ.

Выявлены показатели профессиональной адаптации сотрудников УИС.

Определены содержание процесса адаптации сотрудников пенитенциарных учреждений как процесса гармонизации внутреннего и внешнего мира сотрудника УИС, его индивидуального (духовного) совершенствования и показатели адаптации сотрудников к профессиональной деятельности в экстремальных условиях пенитенциарных учреждений: культура мышления и развитие сознания человека, культура эмоций и чувств, здоровья и образа жизни, взаимодействия с самим собой (духовная культура), поведения и деятельности, коммуникативная культура.

Разработана теоретико-методологическая модель формирования целостной культуры сотрудников УИС и предложены рекомендации для их успешной адаптации в рамках данной модели, способствующие становлению, сохранению и развитию целостной культуры сотрудников в экстремальных условиях пенитенциарных учреждений.

Обобщены характеристики профессиональной деятельности сотрудников ПУ (социальные и психологические).

Уточнены понятия:

- «профессиональная деформация» личности сотрудников УИС как совокупность негативных изменений во всех сферах личности под влиянием условий и опыта профессиональной деятельности;
- «адаптация сотрудника УИС к профессиональной деятельности» как постепенный процесс раскрытия индивидуального (духовного) потенциала сотрудника, связанного с его самореализацией;
- «адаптивный симптомокомплекс свойств» как совокупность психологических признаков, сочетание которых способствует адаптивному поведению и «дезадаптивный симптомокомплекс свойств» как совокупность психологических признаков, сочетание которых способствует дезадаптивному поведению.

Диссертационный совет К. 212.226.01 при Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк

Бойченко Галина Николаевна. «Использование когнитивного моделирования при подготовке будущих учителей информатики к решению педагогических задач».

В диссертации проблема обучения студентов решению педагогических задач решена на основе использования метода когнитивного моделирования в условиях

подготовки будущего педагога к предметно-методической профессиональной деятельности.

Выявлены дидактические функции педагогических задач в обучении студентов теории и методике преподавания информатике и разработке метода когнитивного моделирования как нового метода решения педагогических задач.

Метод «Когнитивное моделирование педагогических ситуаций» при решении педагогических задач является эффективным педагогическим инструментарием, позволяющим технологизировать трудно формализуемую педагогическую деятельность. Использование данного метода способствует формированию и развитию у будущих учителей информатики важных общепрофессиональных умений:

а) проводить структурно-логический анализ текущего состояния педагогической ситуации в процессе преподавания информатики и формулировать педагогические задачи;

б) осуществлять прогнозирование развития педагогических ситуаций, специфичных для уроков информатики;

в) разрабатывать различные педагогические целесообразные варианты решения педагогических задач в условиях конкретных ситуаций, связанных с преподаванием информатики;

г) моделировать и создавать учебные педагогические ситуации, направленные на решение поставленных педагогических задач в процессе обучения информатике.

Доказано, что подготовка учителей информатики к решению педагогических задач в сложных ситуациях учебно-воспитательного процесса при изучении дисциплины «Теория и методика обучения информатике» способствует актуализации их довузовского педагогического опыта в области методики преподавания информатики, повышению профессиональной мотивации, формированию системы ценностей, связанных с избранной профессией, развитию творческой активности и способности к рефлексии педагогической деятельности, приобретению междисциплинарного опыта практического решения педагогических задач.

Макаренко Лариса Юрьевна. «Преемственность лицея и вуза в процессе подготовки инженера».

В процессе анализа специфики, структуры и динамики преемственности выявлена ее сущность в системе «лицей — технический вуз».

Сконструирована и экспериментально проверена модель преемственности лицея и вуза в ходе подготовки инженера.

Разработана и реализована технология преемственности в условиях лицея и технического вуза.

Определены критерии эффективности преемственности в системе «лицей — вуз». Выявлены теоретико-методологические предпосылки преемственности в рассмотренной системе.

Теоретически обоснована совокупность принципов (интеграции, координации, структурно-функциональной целостности, содержательно-логического соответствия), реализующихся в контексте с принципом преемственности.

Модель преемственности лицея и вуза в процессе подготовки инженера включает целевой, содержательный, структурный, технологический и результативный компоненты.

Реализация преемственности в целях, содержании, средствах, формах и методах в системе «лицей — вуз» ведет к формированию мотивационной готовности к получению высшего технического образования лицеистов.

Важным условием реализации преемственности в процессе обучения лицеистов и студентов является рациональность отбора на каждой ступени содержания, средств и форм обучения.

Предеина Елена Владимировна. «Формирование социально-профессионального самоопределения старшеклассников в условиях гуманитаризации образования».

В диссертации уточнено понятие «социально-профессиональное самоопределение старшеклассников». Уточнение заключается в рассмотрении социально-профессионального самоопределения как сложного интегративного процесса, имеющего диагностический характер и включающего, кроме социальной и профессиональной, культурную составляющую.

В структуру готовности учащихся старших классов к социально-профессиональному самоопределению включены нравственно-целостный компонент, содержащий систему представлений о жизненных приоритетах, социально- и профессионально-ценностные ориентации, социокультурные нормы и правила общения и взаимодействия, сформированность нравственной основы качественного труда и содержание мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонентов готовности.

Разработан комплекс критериев оценки сформированности уровней готовности старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению в условиях гуманитаризации образования (нравственно-ценностная основа для принятия самостоятельных решений, потребность в социально-профессиональном выборе, информационная и социокультурная компетентность, деятельностно-практические умения в приобретении первоначального социального и профессионального опыта, рефлексия личностного поведения, деятельности, отношения в выборе социально-профессиональной позиции и будущей профессии) и уточнены их показатели.

Определены и апробированы педагогические условия и средства формирования социально-профессионального самоопределения старшеклассников в условиях гуманитаризации образования: использование возможностей гуманитаризации образования в формировании целостной картины социально-профессионального мира, выявление личностных смыслов социальной, профессиональной и культурной составляющих социально-профессионального самоопределения; поэтапное формирование у старшеклассников в процессе языкового образования личностно-ориентированных установок отношения к себе как субъекту будущей социально-профессиональной деятельности; использование культурологического подхода, направленного на осмысление социальной и профессиональной культуры, приобретение первоначального опыта социальной и профессиональной деятельности старшеклассников.

Диссертационный совет при Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Чернова Марина Владиславовна. «Формирование готовности студентов педвузов к этноэстетическому воспитанию детей дошкольного возраста».

Автор теоретически обосновал педагогическую сущность этноэстетических традиций (музыкально-поэтических) чувашского народа, уточнил представления о сущности и особенностях процесса формирования готовности студентов к этноэстетическому воспитанию дошкольников, расширил теоретические представления о содержании этноэстетической подготовки студентов факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем выявлены и экспериментально проверены педагогические условия, позволяющие повысить эффективность формирования готовности студентов к этноэстетическому воспитанию детей дошкольного возраста средствами этномузыкально-педагогической культуры чувашского народа; разработана модель системы работы по формированию данной готовности.

Важное научно-практическое значение имеет доказанная автором идея о том, что этноэстетическое наследие любого народа как национально-этническая ценность в контексте мировой культуры предстает в качестве ценности общечеловеческой, оно становится явлением глобального социального значения в масштабе нации и человечества.

Сильной стороной работы является анализ и авторская интерпретация полевых сведений, собранных в ходе этномузыкально-педагогической экспедиции по Чувашии и исследования чувашской диаспоры в Татарстане и Башкортостане. Эти данные систематизируют научные сведения о музыкальной этноэстетике чувашского народа, отражают богатство этномузыкальных традиций, их разнообразие, обусловленное особенностями исторического развития этноса.

Металова Инна Геннадьевна. «Подготовка будущих учителей начальных классов к преподаванию иностранного языка в сельской национальной школе».

Диссертация дополняет и обобщает теорию профессионального педагогического образования, раскрывая сущность и содержание процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию иностранного языка в сельской национальной школе.

Автором определены критерии и уровни профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к преподаванию иностранного языка в сельской национальной школе; разработана модель и экспериментально обоснованы педагогические условия их успешной подготовки.

Раздел XIII

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 370.1

ЭТНОГЕНЕЗ И ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ В ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ

В. А. Беловолов, О. Д. Олейникова

Под таким названием 18—19 марта 2004 г. в Новосибирске проходила Международная научно-практическая конференция, организованная Министерством образования Российской Федерации, кафедрой педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Международной академией наук педагогического образования, Управлением образования Администрации Новосибирской области, Управлением образования мэрии города Новосибирска.

В работе конференции приняли участие свыше 1000 человек. Доклады представили более 250 научных сотрудников, преподавателей вузов и школ, аспирантов, работников государственного аппарата, руководителей национально-культурных объединений, исследователей и ученых ближнего и дальнего зарубежья — Швейцарии и Китая, Казахстана и Республики Хакасия, Чувашии и Бурятии, Башкортостана и Алтайского края, Москвы, Новосибирска, Благовещенска, Якутска, Горно-Алтайска, Барнаула, Томска, Кызыла, Волгограда, Чебоксар, Тынды, Владивостока, Уфы, Славгорода, Читы, Ельца, Кемерова, Перми, Тюмени, Екатеринбурга, Ханты-Мансийска.

Участники конференции оказались единодушны в понимании того, что осмысление цивилизационных перспектив в образовании России и этнополитических процессов представляется актуальной проблемой в этнологическом, социально-политическом, педагогическом контекстах.

Обозначенная проблема настоящей научно-практической конференции актуальна для нашего времени. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин, выступая в Чувашии на рабочей встрече по вопросам межнациональных и межконфессиональных отношений, отметил, что данная проблема является для России одной из ключевых: «У нас многонациональная, многоконфессиональная страна, и у нас в России, как нигде, межнациональный и межконфессиональный мир является основой нашей государственности в прямом смысле этого слова. Это действительно одна из основ нашей государственности. Но кроме всего прочего, такое культурное многообразие является и нашим богатством, и нашим достоянием. Дальний Восток, Сибирь, Урал, Поволжье являются теми регионами страны, которые дают пример конфессионального и этнического взаимодействия. Это происходит не только благодаря той политике, которую проводят руководители субъектов Российской Федерации, находящиеся в обозначенных регионах, хотя не в последнюю очередь и

это, но прежде всего благодаря глубоким корням традиции взаимодействия тех народов, которые населяют эти территории, традициям уважительного отношения друг к другу. Эти традиции, безусловно, являются важнейшей частью общей культуры человека».

Президент Российской Федерации В. В. Путин в своем выступлении обратил внимание на следующее обстоятельство: последняя перепись показала, что количество этносов у нас увеличилось. Это говорит не о том, что их стало больше, а о том, что люди свободнее стали относиться к этому вопросу, стали более открытыми, они не стесняются заявить свою этническую, религиозную и культурную принадлежность. Это одно из скрытых пока, малозаметных, но весьма примечательных обстоятельств, связанных с демократизацией общества.

С приветствием к участникам конференции обратились представители администрации Новосибирской области, областного и городского департаментов образования.

Открывая пленарное заседание, ректор Новосибирского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор **П. В. Лепин** отметил, что Международная научно-практическая конференция в Новосибирске — новый этап на пути к педагогике будущего. Она поднимает этнопедагогику на уровень общественного этнопедагогического движения. Стратегические цели современной системы образования, определенные Национальной доктриной образования, обращены к личности учащегося и прежде всего к личности педагога, которому принадлежит ведущая роль в достижении целей образования, таких как: обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России, сохранение и поддержка этнической и национально-культурной самобытности народов России.

Действительный член РАО, доктор педагогических наук **Г. Н. Волков** посвятил свой доклад осмыслению задач этнопедагогики. В выступлении он отметил, что этнопедагогика — педагогика полиэтнического человечества, ориентированного на всемирный, вселенский диалог культур. Только этнопедагогика обеспечивает успех национальной школе, национальному воспитанию, национальному подъему, национальному успеху. Без национального чувства, без национального самосознания не может быть полноценного человека. Поэтому полноценным становится воспитание лишь при том условии, если в полную силу задействована этнопедагогика.

Доктор медицинских наук, профессор, действительный член РАМН, советник ГУ НЦКЭМ СО РАМН **В. П. Казначеев** в своем докладе поднял проблему соотношения этничности и современной глобализации. Рассмотрев взгляды Н. Ф. Федорова, Н. А. Умнова, В. И. Вернадского и К. Э. Циолковского, докладчик подчеркнул, что в будущем будут нарастать не только экономические, политические, экологические противоречия, но и социальный и биологический (экологический) терроризм. Человечество приближает себе осложнения в многополюсном геополитическом мире, в котором мы сегодня живем, и в недалеком будущем они станут необратимыми.

В силу этого обстоятельства представляется актуальным рассмотрение этнодемографической, естественнонаучной и философской истории российского евразийства.

Определяя стратегию развития образования в современной России, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой социологии и политологии Барнаульского государственного педагогического университета, профессор **В. И. Матис** обосновал необходимость воспитания подрастающего поколения в духе толерантности, то есть терпимости к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям. Это качество и принцип жизни является необходимой и фундаментальной ценностью для реализации прав человека в достижении и сохранении мира. Терпимость может проявляться к кому-либо, чему-либо: веротерпимость, расовая терпимость, национальная терпимость, осознание права каждого человека на свободу и т. д. Именно признание толерантности в качестве условия мира между народами способствовало созданию той исторической атмосферы, благодаря которой появились первые новоевропейские декларации прав, ставшие предтечей Всеобщей Декларации прав человека, принятой 10 декабря 1948 года. В этой Декларации Организация Объединенных Наций описывает мир во всем мире как порядок, при котором каждый человек может требовать от государства и общества признания своих фундаментальных прав. Толерантность — условие нормального функционирования гражданского общества и условие выживания человечества вообще.

Доктор педагогических наук, профессор Якутского государственного университета **И. И. Портнягин** посвятил свое выступление анализу интеллектуальной составляющей процесса воспитания. Народные традиции развития интеллекта образуют систему выработанных народом приемов и методов воспитания интеллектуальной и творческой активности личности ребенка. Исторический опыт народа саха способствовал формированию своеобразных этнических традиций стимулирования детской познавательной активности.

Доктор педагогических нак, заведующий кафедрой истории образования, этнопедагогики и яковлевоведения, профессор Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева **Т. Н. Петрова** в своем выступлении проанализировала факторы формирования национального характера. Было отмечено, что специфика этнического воспитания молодого поколения формировалась в течение веков под влиянием региональных природно-климатических, исторических, экономических, социальных, религиозных и др. обстоятельств. Различия эти связаны с теми особенностями, которые можно объединить в две основные группы факторов — витальные и ментальные. Менталитет этноса определяет свойственные его представителям способы видеть и воспринимать окружающий мир и на когнитивном, и на аффективном, и на прагматическом уровнях. Менталитет в связи с этим проявляется и в свойственных представителям этноса способах действовать в окружающем их мире.

Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии Калмыцкого государственного университета, профессор **О. Д. Мукаева** в своем докладе отметила необходимость взаимодополнительности

этнического и поликультурного образования и воспитания, поскольку нельзя не учитывать реалий XXI века — нарастающих двух процессов: интеграции и дифференциации, которые выражаются, с одной стороны, в глобализации всей жизни и в этнизации — с другой, причем вторая изначально образует фундамент человечества, его цивилизации. Вместе с тем первый процесс становится все более определяющим. Этот феномен проецируется на все стороны жизни социума и мирового сообщества. Отсюда нацеленность на мультикультурное (от латинского «мульти» — много, множество) воспитание. Такая постановка проблемы чрезвычайно актуальна для России, так как в любом ее регионе проживают представители самых различных национальностей, обладающие уникальными культурами, имеющими мировое значение, и это разнообразие дает право утверждать, что Россия — мультикультурное государство.

Доктор педагогических наук, эксперт-советник Председателя Правительства Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, профессор **С. А. Гильманов** посвятил свое выступление осмыслению этнонациональных аспектов региональных систем образования. Было отмечено, что для многонациональной России значима проблема поиска социальных механизмов и институтов, способных служить комплексным средством решения задач развития наций, улучшения межнациональных отношений. Важнейшую роль в этом играют региональные системы образования (как общего, так и профессионального). Здесь функционируют все компоненты культуры: в содержании, методах, формах, технологиях образования, в организации жизнедеятельности образовательных учреждений и управлении образованием. Наконец, внутри системы образования могут создаваться и действовать различные субъекты социальной активности, а сама система образования может быть активным и эффективным субъектом деятельности и отношений в обществе. Это касается как страны в целом, так и ее отдельных полинациональных регионов, к которым относятся и северные территории Сибири и Дальнего Востока. Докладчик дал развернутый содержательный анализ категорий «этнос», «нация», «регион», представил результаты многолетних (1988—2003 гг.) исследований (наблюдения, беседы, анкетирование, интервью, контент-анализ текстов и сюжетов СМИ), позволяющих выделить типы межнациональных противоречий в регионе, а также способы культурной интеграции северных народов в складывающуюся региональную общность.

В докладе доктора филологических наук, директора научно-методического Центра лингвистики и межкультурной коммуникации Благовещенского государственного педагогического университета профессора **Г. В. Быковой** основное внимание было уделено анализу языка как этнообразующего фактора, представляющего собой основу национального самосознания. Отсюда консолидация любого малочисленного этноса, его культурное возрождение и социальное благополучие напрямую связаны с сохранением и развитием национального языка. Этническое самосознание поэтому базируется прежде всего на родном языке. Чрезвычайная привязанность человека к родному языку и объясняется тем, что у каждого народа существуют неповторимые ассоциации образного мышления (эндемические концепты разных типов), которые закрепляются в языко-

вой системе в виде однословной номинации либо существуют на уровне универсального предметного кода и нередко выражены лакунами.

Рассматривая философско-социологические аспекты взаимосвязи национальных культур и образования, доктор философских наук, заведующая кафедрой социально-политических процессов и технологий Алтайской академии экономики и права, профессор **Т. В. Кряклина** считает, что существует определенная взаимосвязь между политизацией этничности и модернизацией общества. С одной стороны, политизация этничности происходит в тот момент, когда в этническую группу проникают универсальная культура и технологии, но с другой — группа политизируется на основе не универсальной, урбанистической, а «уникальной», этнонациональной культуры. Эта ситуация исследователями названа «парадоксом политизации этничности». Стремление народов России к национальному возрождению наиболее наглядно проявляется в осознании своей культурной идентичности, стремлении к культурной автономии, которая в значительной степени основывается на национальной культуре и образовании. Однако ее обеспечение в полиэтнической, поликультурной среде — довольно сложный и во многих отношениях не отрегулированный процесс. Тем не менее этнические группы, существующие как меньшинства в государствах, где доминирующий этнос имеет определенные культурные привилегии (монополизированный статус языка или религии, господствующую культуру), постоянно стремятся к национально-культурной автономии, закрепляемой и в сфере образования.

В. Н. Тугужекова, доктор исторических наук, профессор, директор Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, обозначила в своем выступлении современные тенденции миграционного процесса в Республике Хакасии. Миграционные процессы в Хакасии повлекли за собой изменения не только демографической ситуации, но и национального состава населения. Ускоренная урбанизация в Хакасии, а также процесс укрупнения сел привели к миграции хакасов из традиционных мест проживания. Эти и другие процессы привели местное население к утрате традиционного уклада жизни, к потере национальной самобытности. Демографическая ситуация, сложившаяся в Хакасии в 1990-х годах, характеризуется, с одной стороны, снижением темпов прироста численности населения, с другой — падением уровня продолжительности жизни. Причиной этих тенденций явились проводимые социально-экономические преобразования в обществе.

Рассматривая этническую культуру в качестве основания общей педагогической культуры, **Д. А. Данилов**, доктор педагогических наук, профессор, ректор Якутского государственного педагогического института, член-корреспондент РАО, отметил преемственность воспитательного процесса, осуществляемого образовательными учреждениями, в лучших этнических традициях воспитания народов Севера. Воспитательная деятельность должна осуществляться в соответствии с этническими традициями «воспитания всем миром», которые сохранены в якутских наслегах, стойбищах оленеводов, охотников, рыбаков и которые придают всей педагогической деятельности учебно-воспитательного учреждения необходимую стабильность, целостность, жизненность. Социально-педагогический ана-

лиз сохранившихся этнических традиций семейного воспитания народов Республики Саха показывает, что они прежде всего обеспечивают управляемость процесса формирования личности школьника.

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей педагогики Горно-Алтайского государственного университета **А. П. Беликова** в своем докладе проанализировала основные тенденции развития народного образования в Республике Алтай (90-е годы XX — начало XXI века). В 80—90-е годы под влиянием педагогической общественности в школу стали внедряться новые методы обучения, появились новые типы образовательных учебных учреждений, расширилось обучение на родном языке в национальных школах. Всему этому способствовало принятие Закона РФ «Об образовании» и законодательные акты об образовании, принятые и утвержденные законодательным собранием Эл-Курултай Республики Алтай. Законом «Об образовании в Республике Алтай» провозглашен гуманистический и демократический характер образования, приоритет общечеловеческих и национальных ценностей. Было отмечено, что реализация образовательной политики осложняется и сдерживается рядом объективных и субъективных обстоятельств, как то: недостаточное финансирование системы образования; социальная напряженность; социально-психологическая неготовность к реализации новой парадигмы образования подрастающего поколения со стороны родителей и педагогов. Создаются школы культуротворческого типа, в которых учащиеся приобщаются к истории и культуре своего народа, к культуре проживающих рядом народов, к духовным истокам своей «малой родины». Регионализация докладчиком понимается как способность региональной системы образования создать условия для удовлетворения образовательных интересов личности, этноса, общества и государства с учетом социально-экономических, исторических, этнокультурных и других особенностей региона. В 1992 году на уровне правительства РА была принята «Концепция национальных школ в Республике Алтай», в основу которой положен ряд важнейших социально-педагогических идей, направленных на дальнейшее развитие образования в республике, таких, например, как: реализация прав на обучение и воспитание детей на родном языке; развитие и формирование интеллектуальных способностей с учетом этнопсихологических особенностей и традиций народной педагогики; приобщение подрастающего поколения к национальной культуре, обычаям и традициям своего народа и народам, совместно проживающим. Рост этнического самосознания народов, повышение интереса к родной культуре, обычаям и традициям выдвинул ряд ценностных ориентаций — проблему приобщения подрастающего поколения к этническим духовным и культурным ценностям. Особую актуальность приобретает обновление содержания образования через ее этнопедагогизацию, поиск новых форм и методов обучения и воспитания с учетом достижений этнической культуры и этнопедагогики. Закон «Об образовании в Республике Алтай» обеспечивает правовую защиту этнических культур в области образования. Одним из основных средств реализации этнокультурной направленности образования является национально-региональный компонент в рамках государственных образовательных стандартов.

Ю. Г. Марченко, профессор, член-корреспондент Петровской академии наук и искусств, уделил внимание проблеме возрождения русской народной традиционной культуры. Ею было подчеркнуто, что культура — живой организм: у нее свои законы существования и развития, по аналогии с природой, и своя экология. Экология русской культуры немыслима без сохранения и развития ценностей традиционного творчества. Докладчик подчеркнул, что говоря о «возрождении», «восстановлении» вольно или невольно утраченных культурных ценностей, мы так или иначе заняты проблемой своего национального спасения.

Доктор педагогических наук, директор Института социализации Казахской академии образования имени Ы. Алтынсарина, профессор **К. Ж. Кожахметова** в своем докладе предметом осмысления сделала этнопедагогическую культуру в современном образовательном пространстве республики Казахстан. Этнопедагогическая культура казахов — это совокупность этнопедагогических знаний, символических объектов, технологий, образцов и норм человеческих отношений, накопленных в сфере материальной, духовной и традиционно-бытовой культуры, имеющая познавательное и воспитательное значение в формировании субъекта этноса. Этнопедагогическая культура является важнейшим средством этнического воспитания и пронизывает его содержание. Предметом исследования этнопедагогики являются особенности этнического воспитания. Докладчик уделила внимание проблемам поликультурного воспитания. Было отмечено, что заложены теоретико-методологические основы казахской этнопедагогики; обоснованы взаимосвязь педагогики как общего, этнопедагогики как особенного, казахской этнопедагогики как единичного, а также взаимосвязь народной педагогики, социальной педагогики, этнопедагогики, способствующая познанию основополагающей идеи о значении единства этнического и социального в этносе; разработана структурно-логическая модель казахской этнопедагогики; обоснованы сущность, содержание, формы, методы и средства казахской этнопедагогики.

На конференции работали пять секций, на которых состоялось обсуждение докладов ученых и педагогов-практиков.

На секции «***Теоретико-методологические и философские проблемы этноса, культуры и цивилизации***» шло обсуждение методологических оснований осмысления проблем развития этносов в контексте культурологического и цивилизационного подходов. Анализ базовых философско-социологических понятий «ценность», «этнос», «менталитет этноса», «этнический фактор» позволил раскрыть сущность понятия «российские этнические ценности», под которыми понимаются социальные доминанты ориентаций личности российского человека, являющиеся результатом отражения объективно необходимых взаимоотношений в обществе, моральные нормы, принципы и идеалы, согласно которым личность строит свой способ социального ориентирования.

На секции «***Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве России***» исследователи поставили вопросы: как рост национального, этнического самосознания взаимосвязан с новейшими тенденциями — глобализацией и информатизацией образования? Какова роль системы образования в стыковке национального и глобального в

профессиональной подготовке специалиста? Каковы особенности воспитания гармонии и равновесия между этническим, национальным и глобальным в современной личности? Было отмечено что, с одной стороны, глобализация и рост национального самосознания кажутся противоположными направлениями развития, с другой — обе эти тенденции активно проявляются в образовании. В контексте социокультурных вызовов глобализации, этнопедагогика — педагогика национального спасения. Поликультурное образование возможно лишь на этнопедагогической основе. В условиях диалога культур педагогика в будущем эффективно может функционировать преимущественно только в качестве этнопедагогики.

На секции «***Инновационные идеи и воспитательный опыт в этнической культуре Сибири***» участники конференции смогли ознакомиться с опытом работы инновационных образовательных учреждений Сибирского региона, Казахстана и Якутии, Бурятии, Хакасии, Алтая. Исследователи и педагоги-практики отметили, что система образования неотрывна от национальной почвы. В ней переплавляется два встречных потока, происходит обогащение национального общечеловеческим и общечеловеческого национальным. Одним из важнейших направлений обновления образования, его гуманизации является преодоление ограниченности, всемерное раскрытие национального характера системы образования, национального и регионального своеобразия при сохранении ее интернациональной открытости.

В работе секции «***Россия как цивилизация многонационального и этнического единства***» приняли участие педагоги и философы, социологи и этнографы. Были проанализированы факторы гармонизации межэтнических отношений в свете интеграции субъектов федерации, проблемы конвергенции культур Запада и Востока как фактор интеграции образовательного пространства России, проблемы межкультурного взаимодействия, этнической самоидентификации народов России в современной социокультурной ситуации. Был сделан вывод: анализ динамичных изменений в современном образовании позволяет говорить о тенденции глобализации образования. Цивилизационные перспективы в образовании России определяются, с одной стороны, глобализацией образовательного пространства, с другой — доминированием в нем этнической компоненты, гражданственности, патриотизма.

Значительное внимание участников конференции было уделено проблемам развития национальной школы в рамках секции «***Национальная школа и развитие этноса Сибири***». Концепция развития национальной школы, принятая в 1990 г. Министерством образования Российской Федерации, определила, что в Российской Федерации основной задачей в области образования с точки зрения сохранения и развития языков является формирование национальных систем образования. Участники конференции обсудили концепцию государственной программы национального возрождения народов Российской Федерации. Было подчеркнуто, что национальная школа — это система обучения и воспитания подрастающих поколений, основанная на приобщении и погружении их в родную национальную культуру, историю, традиции, обычаи своего народа с целью формирования новых носителей и творческих продолжателей всего национального.

Народная педагогика и народное воспитание, традиционная культура воспитания — основа основ народной жизни. Было отмечено, что во второй половине 80-х годов XX столетия начался процесс восстановления и обновления национальной школы.

Дискуссия о путях развития национального образования выявила резко отличающееся от прежнего понимание роли и значения национальной школы. Было отмечено, что сегодня она не только учит родному языку, но и формирует этнически ориентированную личность, приобщенную к национальным ценностям, с развитым национальным самосознанием, способную к творческому саморазвитию и самореализации в поликультурном мире. Национальная школа выступает, с одной стороны, как условие реализации этнического самосознания на личностном уровне, а с другой — как место, где идет процесс его становления и развития.

В ходе обсуждения этнокультурных проблем современного образования участниками конференции был сделан вывод, что XXI век — это век этнокультурно-коннотированной системы образования. Эта современная система образования не просто указывает на предмет деятельности, но и несет в себе обозначение ее отличительных свойств, в основе деятельности которой находится система формирования соответствующего этнического менталитета на основе изучения этнокультуры. Исходные положения и идеи обновления содержания образования этнокультурно-коннотированной школы были определены следующим образом: создание условий для реального осуществления учебно-воспитательного процесса на родном языке; формирование интеллектуальных способностей и духовно-нравственных качеств детей с учетом этнопсихологических особенностей, философских воззрений и педагогических традиций народа; освоение этнической культуры, ее обогащение культурой народов совместного проживания, приобщение к общечеловеческим ценностям; обучение по принципу «от близкого к далекому, от родного порога — в мир общечеловеческих знаний; подготовка к жизни с учетом традиционного хозяйственного уклада и трудовых традиций народа; вариативность этнически ориентированных учреждений дошкольного, школьного и профессионального образования.

На конференции обсуждались проблемы определения стратегических ориентиров современной государственной политики в области этнокультурного образования и пути их реализации; социального и личностного компонентов образования; социализации личности в современном мире; разработки образовательных проектов и программ всех уровней: регионального, муниципального, образовательного учреждения; выявления социально-личностных аспектов современного профессионального педагогического образования; практической реализации современного социального заказа в инновационных образовательных учреждениях; научного и научно-методического обеспечения и социально-психологического сопровождения образовательных проектов и программ.

Участники конференции пришли к следующим выводам. Международная научно-практическая конференция в Новосибирске — новый этап на пути к педагогике будущего, для будущего, во имя будущего. Она

поднимает этнопедагогику на уровень общественного этнопедагогического движения.

Стратегические цели современной системы образования, определенные Национальной доктриной образования, обращены к личности, и прежде всего к личности педагога, которому принадлежит ведущая роль в достижении целей образования, таких как: обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России, сохранение и поддержка этнической и национально-культурной самобытности народов России.

Конференция разделяет и подтверждает своей работой позицию педагогического и научного сообщества, отмечающего, что:

— во-первых, модернизацию высшего педагогического образования нельзя полноценно осуществить без анализа ведущих тенденций развития современной образовательной практики. К этим тенденциям относятся: многоуровневость и многоступенчатость образования; гибкость, открытость и вариативность образования; поликультурный характер и этнорегиональная направленность образования; непрерывность образования;

— во-вторых, снижение объемов бюджетного финансирования сказывается на научной деятельности вузов и приводит к «размыванию» научных школ, дроблению научной тематики в связи с постоянным поиском договорных работ;

— в-третьих, совокупность недостатков рыночного механизма (асимметрия информации, неопределенность, ограниченный доступ, неадекватность рынка) означает ограниченность его действия в образовательной сфере, что требует государственного вмешательства в различных формах;

— в-четвертых, одним из направлений рационализации образовательной деятельности становится использование новых информационных технологий на всех уровнях образовательного процесса, и в системе довузовской подготовки абитуриентов, в частности;

— в-пятых, важным элементом модернизации образования является создание системы стандартизации, сертификации и регистрации информационных образовательных ресурсов и средств для их разработки и дальнейшего сопровождения. Конечной целью является формирование инфраструктуры единого образовательного пространства на базе сети ресурсных центров, где будут аккумулированы информационные ресурсы образовательных учреждений.

Был сделан вывод: в ближайшем будущем образование в России будет осуществляться на более высоком качественном уровне с использованием информационно-вычислительных и телекоммуникационных средств и информационных образовательных технологий, что позволит создать дополнительные возможности повышения качества образования обучающихся независимо от места их проживания.

Участники конференции в своих выступлениях подтвердили: осознание необходимости более активной формы работы по усилению единства и опыта народного воспитания (педагогики) с идеями научной педагогики в формировании всесторонне развитой личности на основе традиционной культуры этноса. Выполнение этого требования в определенной мере по-

зволит осуществлять комплексный подход к использованию народно-педагогической культуры в практике современной школы, успешно сочетать национальное и общечеловеческое в воспитании и образовании. Так как национальное относится к общечеловеческому, как частное к общему, общечеловеческое проявляется только в национальном и через национальное оно развивается и выражается.

Проблемные задачи современной отечественной образовательной практики, анализ развития системы образования в ее социокультурном и регионально-этническом аспектах акцентируют внимание на следующих положениях, обозначенных участниками конференции:

1. Этническое мировоззрение влияет на характер создаваемой материальной и духовной культуры, особенность которой характеризует своеобразие народной педагогики. В течение веков оно способствовало формированию рациональной, духовно обоснованной педагогики, наиболее важными частями которой являются следующие: расширение информационного обмена в образовании, совершенствование структуры и руководства системой, привлечение талантливых людей в эту сферу, углубление научных исследований и повышение внимания общества к области субъект-субъектных отношений в школе, совершенствование учебных планов и методов обучения, выделение средств на развитие образования, международное сотрудничество и обмен опытом. Такие радикальные изменения в системе образования и доминирование культурологической парадигмы по силам только поликультурной модели при поддержке общества.

2. Необходимость учета этнических особенностей в духовно-нравственном становлении личности школьников настоятельно требует обращения к такому испытанному средству воздействия на детей, как традиции народной педагогики. Одна из основных причин их эффективного воспитательного воздействия заключается в том, что национальная окраска этих традиций и обычаев делает их близкими и понятными учащимся.

3. Этнопедагогическая система образования и воспитания учитывает воспитательные возможности средств массовой информации, различных внешкольных учреждений, музеев; предполагает открытие памятников культуры, соответствующих культурных учреждений; дополнительное образование и др. Заполнить вакуум, возникший в результате недополученных знаний в школе, призваны национальные культурные центры, клубы и различные досуговые организации. Они должны расширить знания о культуре, стремясь обеспечить безболезненное вхождение в поликультурное общество, сохранив при этом этническую, языковую и культурную идентичность.

4. Центром возрождения национальной культуры и духовного обновления может и должна стать школа, которая должна обеспечить включение каждого этноса в процесс цивилизованного развития. Перед системой воспитания в школе сегодня ставятся новые задачи формирования личности школьника, способного активно участвовать в социальной перестройке, определить себя относительно общекультурных человеческих ценностей с целью выделения и обоснования собственной жизненной концепции. Новые установки положены в основу определения содержа-

ния и структуры предметов биологии, географии, истории, физики, литературы, музыки, изобразительного искусства, физической культуры и т. д. Они предусматривают расширение видения детьми картины мира.

5. Этнопедагогизация образовательно-воспитательного процесса средствами народной педагогики помогает личности в самовоспитании и самореализации, приближая ее к человеку совершенному, поэтому этнопедагогизация есть условие совершенствования учебно-воспитательного процесса в национальной школе.

6. Существенную помощь в достижении цели «совместной жизни», сохранении цивилизации и культуры мира может оказать воспитание в духе толерантности. Это качество и принцип жизни является необходимой и фундаментальной ценностью в реализации прав человека, достижении и сохранении мира. Терпимость может проявляться к кому-либо, чему-либо: веротерпимость, расовая, национальная терпимость, осознание права каждого человека на свободу и т. д.

Толерантность — условие нормального функционирования гражданского общества и условие выживания человечества вообще.

7. Формирование личности актуализируется в период расширения межкультурных связей. Образование и воспитание должно базироваться на их широком использовании.

8. Цивилизационные перспективы в образовании России связаны с формированием «культуры мира». Культура мира отмечается культурой свободы и всеобщего уважения, она утверждает права человека и исключает двойной стандарт, признает обязательства солидарности, признается факт глобальной взаимозависимости, общности человеческих потребностей, общей ответственности за будущее человечества, а также множество других характеристик, направленных на преодоление конфликтных ситуаций, приводящих к насилию. Это ставит перед педагогикой задачу развития в человеке способностей, необходимых для толерантного взаимодействия, для жизни в условиях многообразия, для конструктивного и ответственного поведения в условиях конфликта.

9. Целенаправленное педагогическое воздействие этнической социокультурной среды теснейшим образом связано с трансляцией моделей этнического менталитета и самосознания, закрепленных в общественном сознании и исторической памяти каждого этноса. Непрерывная актуализация взаимосвязанных и взаимообусловленных идентичностей представляет собой результат процесса идентификации. Этнопедагогическая идентификация служит здесь механизмом отождествления личности с совокупностью идентичностей, которые определяют структуру процесса. Модель процесса этнопедагогической идентификации учителя национальной школы можно представить в виде составляющих: этнического и профессионального компонентов.

10. Этнопедагогическая деятельность — механизм функционирования педагогической культуры этноса (всего совокупного этнопедагогического опыта народа), реализующий цели и задачи педагогики этноса. Определение «профессиональная» указывает на характер функционирования этнопедагогической деятельности. Иными словами, этнопедагогическая деятельность субъекта как механизм функционирования народ-

ной педагогики не связана с институционально-организационными формами воспитания и обучения. Профессиональная же этнопедагогическая деятельность субъекта является компонентом институционально-организационных структур, включенных в систему национального образования. Однако в обоих случаях фактором, в значительной степени определяющим этнопедагогическую деятельность, является этническая социокультурная среда.

11. Этнопедагогическая идентификация — компонент профессиональной педагогической идентификации учителя, которая разворачивается во времени и представляет собой последовательность этапов. Их содержание определяется соответствующими этапами социализации личности. Поэтому важнейшим этапом этнопедагогической идентификации является этап профессиональной подготовки будущего учителя, или этап вторичной социализации — период утверждения личности в обществе, связанный с освоением педагогической профессии.

12. Учитель национальной школы как ключевая фигура системы национального образования своей профессиональной деятельностью призван сохранять и воспроизводить культуру этноса, которая превращает этнос не только в социальную, но и духовную общность. Успех этой деятельности может быть реальным лишь в том случае, когда она наполняется этнопедагогическим содержанием, т. е. становится этнопедагогической деятельностью. Поэтому столь важной для осознания себя субъектом будущей этнопедагогической деятельности представляется актуализация этнопедагогической идентификации будущего учителя сельской национальной школы.

13. Сохранение национального языка, забота о его дальнейшем развитии и обогащении — гарантия сохранения и развития национальной культуры. Поэтому каждый гражданин Российской Федерации несет ответственность за состояние языка своей страны, своего народа. Чтобы выполнить этот долг, нужно осознанно принимать участие в языковой политике, необходимо иметь представление о состоянии и положении русского языка в современном мире, о его структурных особенностях и коммуникативных качествах. Закон о языках народов РСФСР, в котором русский язык объявлен государственным, был принят 25 октября 1991 г. В настоящее время разработана Федеральная программа поддержки русского языка, в ней язык рассматривается в трех главных аспектах: русский язык как государственный, как национальный и как мировой. В настоящее время русский язык — один из языков европейского и мирового значения.

Отличительный признак национальной школы и он же самый фундаментальный — обучение детей на родном языке. Национальная школа передает молодому поколению бесценное богатство, накопленное поколениями, — нравственные устои, традиции, духовные ценности, историческую память своего народа. Все это воспитывает прочный иммунитет против духовного обнищания, национальной нивелированности, обусловливает историческое развитие нации.

Приобщение детей к глубокому познанию своего родного языка, истории, традиций, литературы наиболее способствует ускорению развития народа, возрождению его национального самосознания и достоин-

ства. Оно невозможно без полного использования национальной культуры как источника формирования национально-ориентированного содержания образования и образовательных технологий. Идея национально-ориентированного образования означает такое построение принципов, его содержания и технологии обучения, которые бы позволили учащимся воспитываться в культуре своего народа, осваивать и способствовать ее дальнейшему развитию. Идея этнокультурного обогащения образования и воспитания делает его гуманизированным, экологизированным и природосообразным.

14. Формирование информационной культуры, главной ценностью которой является расширение возможностей человека в отборе информации, — во взаимообмене информацией, в общении. Культура диалога выражает в настоящее время не только способность обеих сторон к пониманию содержания диалога в системе «человек—человек», но и в системе «человек—машина» (или, точнее, «человек—обучающая программа компьютера»).

15. Этнопедагогическую культуру учителя составляют его умение различать баланс в отношении этнической и мировой культур, исключать национальную ограниченность и самоизоляцию или противостояние, использовать идеи народной педагогики в качестве активных форм, проверенных временем и историей.

16. Экстраполяция цивилизационного подхода на историко-педагогическую проблематику делает возможным и необходимым анализ культурного контекста, вне которого невозможно понимание развития педагогической мысли в единстве антропологического знания.

Рекомендации:

1. Судя по современным тенденциям мирового развития, XXI век будет характеризоваться дальнейшей глобализацией и интернационализацией общественной жизни человечества, усилением обмена информацией, материальными и духовными ценностями между народами, живущими в самых разных уголках Земли. Этносоциальные процессы протекают крайне противоречиво, неустойчиво и быстро. Культурное разнообразие человечества, в том числе и в его этносоциальных формах, будет сохранять свою ценность в борьбе с тенденциями нивелирования и ассимиляции.

2. Россия — страна многонациональная и поликонфессиональная. Оптимальной стратегией национальной политики должно быть социальное развитие национально-государственных автономий и национально-культурных объединений при условии свободных и всесторонних международных контактов и государственного регулирования на федеральном и местном уровнях. Критерием оптимальности должна выступать необходимость сохранения и развития каждого из народов, укрепления их здоровья, языка, культуры, т. е. всего того, что способствует сохранению этносоциальной стабильности региона.

3. Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил, что сегодня мы имеем все основания говорить о российском народе как о единой нации. Есть нечто такое, что нас всех объединяет. Наши предки очень многое сделали для того, чтобы мы чувствовали это единство. Это наша историческая и наша сегодняшняя реальность. Представители са-

мых разных этносов и религий в России ощущают себя действительно единым народом. Используют все свое культурное богатство и многообразие в интересах всего общества и всего государства. Мы обязаны сохранять и укреплять наше национальное историческое единство.

4. Регионы Сибири дают хороший пример межэтнического, межконфессионального, межнационального взаимодействия там, где могли бы возникнуть какие-либо конфликты. Вся энергия, весь потенциал направляется на то, чтобы поддержать друг друга, что является одной из основополагающих составляющих не только нормального взаимодействия всех граждан России между собой, но развития нашего государства, стабильности в обществе и стране. Здесь создана хорошая основа для взаимодействия между представителями разных конфессий, национальностей. Работают различные объединения, организации, которые поддерживаются администрацией области. Все делается для того, чтобы люди могли в полном объеме культивировать свою религию, могли не просто гордиться своим народным искусством, а развивать его.

5. Каждый этнос обязан участвовать в формировании инфраструктуры для обучения детей родному языку, литературе, в приобщении к этнической культуре как органичной составляющей российской культуры. Каждая республика, каждый регион отличаются неповторимыми особенностями системы воспитания, психологии, быта, культуры, языка, истории, что оказывает влияние на направленность и содержание школьного образования.

1. *Рекомендации органам управления:*

Министерству по делам Федерации, национальной и миграционной политики РФ:

- определить четкий статус структур, ответственных за национальную политику в органах власти субъектов Федерации, обеспечить их необходимыми кадрами и ресурсами;
- рассмотреть вопрос о создании Научно-исследовательского центра по изучению социально-экономических и правовых аспектов формирования единого экономического пространства, углубления экономической, культурной и политической интеграции регионов Центральной Азии.

Законодательным и исполнительным органам государственной власти в регионах:

- обеспечить возможность ежегодного сбора статистических данных по демографическим, экономическим, культурным процессам у этносов;
- содействовать обобщению опыта работы национальных культурных обществ;
- содействовать расширению применения методов этнопедагогики, этнопсихологии, этноэкологии в образовательном процессе в школе и системе специального образования;
- содействовать организации и проведению регулярных научных семинаров и конференций по различным проблемам межнациональных отношений;
- рассмотреть вопрос о постановке этносоциального мониторинга с целью отслеживания и регулирования ситуации в области этнического развития и межнациональных отношений.

2. ***Рекомендации научно-исследовательским учреждениям:***

Наименее изученными, но весьма актуальными являются следующие проблемы:

- этносы в межцивилизационных взаимодействиях;
- традиционное хозяйство в разных моделях реформирования;
- трансформация ценностей традиционной этнической культуры в условиях современных российских реформ;
- современные этномиграционные и демографические процессы;
- трансформация семейно-брачных отношений;
- динамика физического, психического и социального здоровья сибирских этносов;
- культурные и политические ориентации национальных элит;
- политические и правовые аспекты самоопределения этносов;
- соотношение коллективных прав и прав индивидов;
- социальная патология, девиантное поведение этносов;
- социальные функции языков этносов;
- проблемы этнопсихологии и этнопедагогики;
- проблемы культуры межнационального общения;
- история национального образования;
- история и методология национальной школы.

В условиях ограниченных ресурсов оптимальными будут кооперация исследовательских усилий ученых из различных регионов страны и проведение комплексных исследований по согласованным программам и методикам.

3. ***Рекомендации органам образования:***

- создать на базе Новосибирского государственного педагогического университета Всероссийский этнопедагогический научно-исследовательский институт;
- научно-практические конференции по проблемам этнопедагогики сделать регулярными;
- совмещать конференции с фестивалем национальных культур России;

Участники конференции единодушно отметили, что данная конференция — значительное событие в научной жизни России, Сибири и мирового сообщества.

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. Порядок расположения материала статьи:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) краткая аннотация содержания статьи (3—4 строчки) (обязательна для перевода ее на английский язык).

3. Рисунки помещаются в текст 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 «Библиографический список».

Все работы, помещаемые в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом.

Ссылки на библиографический список оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в библиографическом 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 библиографического описания различных видов изданий:

а) *книга одного, двух, трех авторов:*

Иванов С. Н. Египет: Боги и герои. — Тверь: Русь, 1995. — 300 с.;

б) *статья из сборника научных трудов:*

Аникин А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. — С. 6—15;

в) *статья из журнала, газеты:*

Домогаров В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения // Психологический журнал. — 1987. — № 4. — С. 51—60.

Автор несет ответственность за точность приводимых в его статье сведений, цитат и правильность указания книг в «Библиографическом списке».

АВТОРЫ НОМЕРА

Айзман Роман Иделевич — доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и валеологии Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Александрова Наталья Сергеевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Вятского социально-экономического университета

Андриенко Елена Васильевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Аникеева Нелли Петровна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии исторического факультета Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Беловолов Валерий Александрович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Беловолова Светлана Павловна — доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Борисова Людмила Глебовна — доктор социологических наук, профессор кафедры управления образованием Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Волков Геннадий Николаевич — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (Москва)

Гильманов Сергей Амирович — доктор педагогических наук, профессор, эксперт-советник Правительства Ханты-Мансийского автономного округа-Югры (Ханты-Мансийск)

Дмитриенко Валерий Александрович — член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и теории образования Томского государственного педагогического университета (Томск)

Зверев Владимир Александрович — доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Зверева Капитолина Емельяновна — кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Игнатова Валентина Васильевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета (Красноярск)

Исаев Илья Федорович — доктор педагогических наук, профессор, лауреат премии Правительства РФ в области образования, заведующий кафедрой педагогики Белгородского государственного университета (Белгород)

Кожахметова Клара Жантуриевна — доктор педагогических наук, профессор, директор Института социализации Казахской Академии Образования имени Ы. Алтынсарина (Алматы)

Левина Мария Михайловна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета (Москва)

Лепин Петр Вольдемарович — доктор педагогических наук, профессор, ректор Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Марченко Юрий Григорьевич — профессор, член-корреспондент Петровской академии наук и искусств (Новосибирск)

Матис Владимир Иванович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии и политологии Барнаульского государственного педагогического университета (Барнаул)

Морозова Ольга Петровна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Барнаульского государственного педагогического университета (Барнаул)

Нургалеев Владимир Султанович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета (Красноярск)

Олейникова Ольга Дмитриевна — доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Онищенко Элла Васильевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)

Подымов Николай Анатольевич — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики и психологии Курского государственного университета (Курск)

Подымова Людмила Степановна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии развития Курского государственного университета (Курск)

Розов Николай Сергеевич — доктор философских наук, профессор кафедры философии НГПУ (Новосибирск)

Романюк Лариса Валерьевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета (Москва)

Ситаров Вячеслав Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета (Москва)

Сластенин Виталий Александрович — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета (Москва)

Холина Лидия Игнатьевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Шалавина Тамара Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой развития личности Кузбасской государственной педагогической академии (Новокузнецк)

Шаршов Игорь Алексеевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, докторант кафедры педагогики Белгородского государственного университета (Тамбов)

Шрайнер Александр Антонович — кандидат физико-математических наук, доцент, проректор Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Штейнберг Валерий Эммануилович — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических теорий и технологий Башкирского государственного педагогического университета (Уфа)

Шушерина Ольга Анатольевна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета (Красноярск)

Щуркова Надежда Егоровна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета (Москва)

SUMMARY

THE NATIONAL IDEA AS A FACTOR OF CIVILIZATIONAL DEVELOPMENT OF RUSSIA

V. A. Slastjenin

The national idea as a factor of civilizational development of Russia has extensive heuristic and prognostic opportunities. Its full-fledged realization will not only help improve the ethno-pedagogical component of education, but also open encouraging prospects of revival and ascention of Russia in the context of global civilization processes.

THE PLACE OF GLOBAL ORIENTATION OF EDUCATION IN CURRENT MODERNIZATION OF THE RUSSIAN SCHOOL

V. I. Matis

The global education is analyzed as one of acceptable variants of person's preparation to life in modern conditions and as objective addition to any good education. The main task of global education is formation of a creative person capable of accepting responsible decisions, to expect their possible consequences, to feel the responsibility for the present and future of the world.

«THE GREAT SPLIT» IN RUSSIAN HIGHER SCHOOL AND TRANSITION TO SENSITIVE SOCIETY

N. S. Rozov

Two approaches to development of higher education in Russia are considered in the article: liberal and state-oriented. The development strategies of higher school in the transition period, particularities of social and humanitarian knowledge, and also models of universities are analyzed.

PREVENTION AND OVERCOMING OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF THE TEACHER

E. V. Andriyenko

Professional deformation is understood as process and result of distortion of essential professional activity under the influence of stable unfavourable factors of environment or the specific professional requirements to a teacher, which he can not meet. The prevention of the process of professional deformation is an important part of the training course, which is aimed at creation of psychological and pedagogical bases of professional maturity.

ACMEOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL CREATIVE SELF-DEVELOPMENT

I. F. Isayev, I. A. Sharshov

Acmeology includes various points of view on professional creative self-development and elaborates its own complex understanding of the given category, thus it can be the basis of research of high school education as a complete continuous process. The problem of professional creative self-development triggered new psychological, pedagogical and acmeological research in the given area. The results of acmeological research testify that similar laws govern the professional development of qualified specialists in various fields.

DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL THEORETICAL THOUGHT OF THE RESEARCHER

P. V. Lepin, S. P. Belovolova, V. A. Belovolov

The drawbacks of modern pedagogical research and their reasons are analyzed. The task of rising the methodological culture of the teachers is put forward, since without knowledge of methodology of pedagogics it is impossible to carry out pedagogical research. The methodology of pedagogics is intended to aid the researcher, to form special knowledge and skills of research work. The contents of a new educational subject the *methodology of pedagogics* consists in a system of wide methodological approaches expanding the scientific outlook of the researcher, and concrete strategies of research work.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER

O. P. Morozova

Professional activity is one of the basic spheres of self-realization of teachers giving them opportunities to satisfy their diverse needs, to discover new abilities, to assert themselves as persons. The development of professional activity of the teacher is viewed from hermeneutical, phenomenological, synergetical, semantic-evaluative and dynamic-variational points of view.

PROBLEM OF PERSONAL SENSE IN INNOVATIVE ACTIVITY

L. S. Podymova, N. A. Podymov

The article describes difficulties in the course of training professionals, interpersonal understanding in conditions of innovative activity. The essence of innovative pedagogical activity is analyzed. Pedagogical innovations as part of pedagogical knowledge and values are of great theoretical and practical importance. Individual originality and creative initiative of each participant of innovative process, their self-realization in personal and professional spheres is an important resource for improvement of the whole educational system.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY ORGANIZATIONS OF GROUP ACTIVITY

N. E. Shchurkova

Empty, senseless activity can not be a factor of educational value. Defining the object of children's activity is a decisive moment of educational process. An important characteristic of the pedagogically organized activity of children is its creativity. Varying the kinds of child's activity allows expanding the range of his contacts with the environment, which ensures progress of child's personality.

INFLUENCE OF GENDER STEREOTYPES AND JUVENILE ROLE BEHAVIOUR

N. P. Anikeyeva

The author discloses the gender aspect of personal sociolization. The contents of gender roles and norms, characteristic types of gender culture of a society are described. The author shows the possibilities of application of this knowledge in high school education.

PEDAGOGICAL STRATEGY OF PROFESSIONAL-CULTURAL FORMATION OF THE PERSONALITY OF HIGHER SCHOOL STUDENT

V. V. Ignatova, O. A. Shusherina

Educational strategy as one of the most important parts of qualified specialists' training is discussed in the given article. Its essence and the substantial characteristics are discussed within the theory of professional and cultural formation of student's personality.

STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT

M. M. Levina

The educational activity plays a most important role in the formation of professional skills of students, stimulates stability of professional motivation, awareness of acquired knowledge and normative professional actions, develops positive attitude to their pedagogical specialty, forms purposefulness of the personality and self-perfection in professional training. Personal activity of students in educational process having professional orientation is shown on the basis of dominant motive of professional training. Its functional importance is expressed in steady prevalence over other motives.

STUDY OF INDIVIDUAL -TYPICAL FEATURES OF TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS (FIRST YEAR)

L. I. Holina

The results of an experimental research show that the teacher is unable to take into account all the individual-typical features of students in management of educational activity. This knowledge is necessary for taking of strategic, tactical and some operative decisions. Consciously or unconsciously, the teacher has to choose from various approaches in solving didactical problems.

THE STANDARD OF PROFESSIONALISM OF THE FUTURE TEACHER IN PREPARING SCHOOLCHILDREN FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

T. I. Shalavina

Personality-oriented system of preparing future teachers required to develop the educational standard of professionalism, which could guarantee high quality of preparation of the teacher to professional self-determination of schoolchildren irrespective of character of this preparation.

ON FUNDAMENTAL PROBLEMS OF HISTORY AND THEORY OF EDUCATION IN MODERN RUSSIA

V. A. Dmitriyenko, N. A. Lyuria

Historiographical description of history of education as a strategic theoretical and informative discipline, is focused on search of the laws managing historical-educational activity. The aims of modern historiography of history of education include research of history of knowledge of the past education in the course of its historical development.

MODEL OF THE FUTURE AND IMAGE OF THE SPECIALIST

V. S. Nourgaleyev, L. Baranovskaya

As a result of education the new subject of historical action should emerge-mass «homo

nobilis» — «the citizen of the world», accepting the «mosaic» image of the world and able to live in such world. The new type of the person considered to be an ethical ideal of the future, is determined as «intelligenzia of the third millenium». It is «the citizen of the world», open for dialogue of cultures characterized by tolerance, critical imaginative thinking and, having such intrinsic properties: spirituality, humanity, freedom, strategy of vital self-realization: by communicative competence, responsibility and creativity.

CHURCH SCHOOLS OF WESTERN SIBERIA IN XIX CENTURY (MATERIALS OF B. I. STSIBORSKI'S REPORT)

V. A. Zverev, K. E. Zverev

In the present publication a large part of the «Report on Condition of Village Schools in Tobolsk and Tomsk Regions prepared by B. I. Stsiborski», is offered. Preparing the report, the author not only revealed his genuine impressions, he has also studied history and actual condition of school business in Western Siberia using regional archives and the publications of local periodicals, including church documents. As a result Stsiborski's report became a valuable and rather informative document, which serves as a reliable source for study of the history of education in the XIX century in Siberia.

NAMASAKE PREDECESSOR: VOICES OF TIME

Yu. G. Marchenko

The author gives the analysis of the public pedagogical edition of the 20s—30s — the «Siberian Pedagogical Journal», which had survived for 13 under 3 names. Modern «Siberian Pedagogical Journal» is considered its namesake successor.

HUMANISTIC INTENTIONS IN RUSSIAN HISTORICAL PEDAGOGICAL HERITAGE

V. A. Sittarov, E. V. Onishchenko, L. V. Romanyuk

Humanistic intentions in Russian historical pedagogical heritage are analyzed, increased significance of integrative functions of culture is emphasized. Its dynamic change positively effects of formation a new humanist vision of the world. The purpose humanizatin is defined as formation of a complete image of culture and person as its subject. Emphasizes, that in modern conditions the ethnic problems appear at the centre of attention and get global character.

SPIRITUAL AND MORAL TRADITIONS IN FORMATION OF PERSONALITY BY MEANS OF ETHNIC CULTURE: CONDITIONS AND PROSPECTS

N. S. Alexandrova

The problem of optimum ways of integration of a developing person into modern social and cultural context is put forward. The prevention of undesirable social and cultural skews in process of socialization of the younger generation, the danger of losing their ethnic roots is considered as a major task of modern pedagogics and educational practice.

ETHNIC PEDAGOGICS AS PEDAGOGICS OF NATIONAL SALVATION

G. N. Volkov

Ethnic pedagogics is a pedagogics of polyethnic mankind focused on the world, universal dialogue of cultures. Ethnic pedagogics provides success of national school, national education, national rise, national success. Ethnic pedagogics is autobiographical and person-directed.

ETHNOPEDAGOGICAL ASPECTS OF REGIONAL SYSTEMS OF EDUCATION

S. A. Gilmanov

For multinational Russia, the search of social mechanisms and institutes capable of improvement of the interethnic relations is a burning issue. The major role here belongs to regional systems of education, ethnic aspects of the question are taken into consideration in the given article. The problem of formation of certain types of educational establishments intended for realization of tasks of national education is analyzed.

KAZAKH EHTNIC PEDAGOGICS AS INDEPENDENT EDUCATIONAL DISCIPLINE

K. Zh. Kozhakhmetova, Sh. I. Dzhanzakova

The substantial sense of an educational discipline *Kazakh ethnic pedagogics* is disclosed. Kazakh ethnic pedagogics is represented as an independent educational pedagogical discipline being a complete system, generated within pedagogical theories on the junction of the Kazakh philosophy, ethnic psychology, ethnology, Ethnography, theory of culture. ethnic pedagogics is treated as a component of itegral pedagogical theory.

ETHNO-CULTURAL FOUNDATIONS OF MODELING MODERN DIDACTIC TOOLS

V. E. Steinberg, N. N. Manko

The author's research of the ethnic, cultural and other foundations of adequate ostensive presentation allowed to create a new class of multi-dimensional didactic tools. These objects present a semiotic synthesis of semantic and logical components. The received results of research discover large reserves, to be used in pedagogics, in perfection of educational systems and utilization of ethno-cultural heritage of the peoples.

PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL PARAMETERS OF BOYS AND GIRLS' TRAINING IN CONDITIONS OF TRADITIONAL AND SEPARATE TRAINING

I. V. Piroomova, M. A. Subotyalov, R. I. Ayzman

The situation of growing complexity and diversity of education raised the question of adjusting training and education to age and sex peculiarities, the mental and social development of the pupils. The authors come to a conclusion, that in educational process it is necessary to take into account the sexual, psychological, physiological features, age peculiarities of the pupils and vary modes of their training.

ORGANIZATION OF REFERENCE-RESEARCH ACTIVITY OF THE STUDENTS OF COMPUTER SCIENCE

A. A. Schreiner

The author describes forms and methods of work with gifted children, beginning with the process of their search and culmitating in joint actions of teachers and students for development of the students' talents. The peculiarities of subject Olympiads and scientific conferences of high school students of computer science are marked, taking into account the special place of computer technologies in the modern world, science, education, manufacture and other spheres. The retrospective review of computer science section of the scientific society «Siberia» is presented. The levels of realization of students' scientific work are analyzed.

PEDAGOGICS OF COMMON CARE (80TH ANNIVERSARY OF RUSSIAN TEACHER AND HUMANIST I. P. IVANOV)

L. G. Borisova

In the article the author emphasizes the value of the CCA (collective-creative activity) technique and I.P.Ivanov's pedagogics of common care, the basic theoretical assumptions of I.P.Ivanov's pedagogics are analyzed.

ETHNO-GENESIS AND CIVIVIZATION PROSPECTS OF EDUCATION IN RUSSIA

V. A. Belovolov, O. D. Oleynikova

In the article the analysis of International scientific-practical conference **Ethno-genesis and civivization prospects of education in Russia** is given. It took place in March 18—19, 2004 in the Novosibirsk State Pedagogical University. The participants of the conference underlined the necessity of more active co-operation, combining the experience of traditional education with ideas of scientific pedagogics. Formation of a harmonized person is viewed from the standpoint of traditional ethnic culture. The use of traditional pedagogical culture in practice of modern school will help to successfully combine the national and the universal in education.