СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ 4/2006
Научно-теоретическое издание

Главный редактор:
В. А. Беловолов

Председатель редакционной коллегии:
П. В. Лепин

Председатель редакционного совета:
В. А. Сластенин

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

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

ISSN 1813-4718

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

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации. Свидетельство о регистрации ПИ №77 - 16812 от 20.11. 2003

Распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу «Почта России» — 32358

© Новосибирский государственный педагогический университет, 2006

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. **В Учебно-методическом объединении по специальностям педагогического образования**

Е. Б. Егорова. Актуальные задачи Учебно-методического объединения по специальностям педагогического образования в условиях реформирования российского образования.....3

Раздел II. **Профессиональное образование**

В. А. Сластенин. Профессионализм педагога: акмеологический подход.....13

Л. В. Блинов. Аксиология профессионально-личностного самоопределения педагогов в контексте синергетического подхода.....24

И. Ф. Исаев. Культурологический подход к исследованию проблем профессионализма педагога.....32

Раздел III. **Концептуальные основания философии образования**

Ж. К. Кениспаев. Философия сознания как учебная дисциплина.....37

Э. Р. Саитбаева. Философско-психологические основы исследования проблемы самоопределения человека.....43

Раздел IV. **Формирование культуры личности**

Л. С. Илюшин. Кросскультурное исследование образовательной мотивации личности.....51

Н. Е. Щуркова. Амбивалентность мирового устройства и противоречия воспитательного процесса....80
Г. С. Саволайнен. Методологические подходы к мониторингу процесса и результата формирования социокультурной компетентности будущих учителей....91

Раздел V. **Информационные и педагогические технологии**
Е. Н. Кучер. Когнитивные технологии в системе подготовки психолого-педагогических кадров....103
Э. Г. Скибицкий, О. В. Шкабура. Контроль и оценка качества обучения как компонент информатической системы педагогического процесса....108

Раздел VI. **Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве**
Г. В. Палаткина. Концепция построения этнопедагогической модели мультикультурного образования....116
Г. А. Никитин. Этноэстетические истоки воспитания в культуре абашевской общности....127

Раздел VII. **История педагогической теории и практики**
О. Б. Земцова. Становление и развитие среднего педагогического образования в Марийском крае в 20 – 30-е гг. XX в. 139
И. В. Синюшина. Проблема соотношения классического и реального образования в педагогической теории XIX в. и ее отражение в работах К. Д. Ушинского....146

Раздел VIII. **Сравнительная педагогика**
О. Д. Федотова. Теоретико-методологическое развитие педагогики Германии и ФРГ (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.)....152

Раздел IX. **Повышение квалификации педагогических кадров**
С. И. Курганский. Принципы интенсификации развития образовательной системы вуза....185
Е. А. Маралова. Ориентация постдипломного образования педагогов на психотерапевтические эффекты: проблема профессиональной рефлексии....192
Л. И. Холина, Л. А. Холина. Линия развития региональной системы среднего профессионального образования....198

Раздел X- XI. **Психологические исследования. Образование. Безопасность. Здоровье.**
С. И. Кудинов, С. С. Кудинов. Психофизиологические основы проявления аддикций личности....210

Раздел XII. **Размышление, обсуждение**
Н. В. Соковикова. Проблемы сохранения традиционной хореографической лексики в хореографической педагогике....221
Н. Е. Буланкина. Актуальные проблемы образования нового тысячелетия в контексте гуманизации образовательных систем....228

Раздел XIII. **В диссертационных советах**
В Высшей аттестационной комиссии (ВАК): Информация о результатах проверки деятельности диссертационных советов Д 227.001.01, Д 227.001.02, Д 227.001.03, Д 227.001.05 при Российском государственном торгово-экономическом университете....243
Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук....247
Информация о диссертационных советах....261

О новых книгах....266
Константинов М.В., Шлямов К.О. Времен и мира дали....266
Егоров В.В., Скибицкий Э.Г. Методология и методика научного исследования....267
Правила оформления статей....269
Авторы номера....270
Summary....272

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 6 раз в год

Выпускающий редактор:

Т. К. Коробкова

Дизайн:

В. А. Кириллов

Оператор электронной верстки:

П. А. Панкратов

Адрес редакции:
630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, НГПУ.
Главный редактор «Сибирского педагогического журнала»
Валерий Александрович Беловолов
Тел/факс: 8 (383) 268-11-55, 268-11-91.
E-mail:
journal.nspu@mail.ru,
vabelovolov@mail.ru

Подписано в печать: 10.05.2006

Формат 70x108/16
Печать RISO.
Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 35
Уч.-изд. л. 18.2
Тираж 1000 экз.
Заказ № 303

Отпечатано:
ООО «Немо Пресс».
630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1
Тел/факс:(383) 226-40-13

РАЗДЕЛ I
В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0+371

Е. Б. Егорова

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На базе Московского педагогического государственного университета вот уже более 15 лет действует Учебно-методическое объединение (УМО) по специальностям педагогического образования, во многом определяющее структуру и содержание подготовки учителей. *Сегодня, когда российское образование переживает процесс серьезного реформирования, важно подвести некоторые итоги деятельности УМО и обозначить ее дальнейшие перспективы.*

Полтора десятка лет для государственно-общественной организации – период немалый. За эти непростые для всей страны годы учебно-методические объединения завоевали авторитет как высокопрофессиональные сообщества специалистов, которые играют важную роль в решении стратегических проблем высшего образования. **Это в первую очередь – формирование современной структуры и содержания подготовки кадров, обеспечение непрерывности и качества профессионального образования.** Учебно-методические объединения участвуют в научном проектировании и экспериментальной апробации новых моделей подготовки специалистов, в создании нормативной документации и современной учебно-методической литературы. Это одновременно и важный орган профессиональной экспертизы, позволяющей принимать взвешенные решения в области профессионального образования на основе лучших отечественных традиций и мирового опыта подготовки специалистов.

Всю эту многогранную, ответственную и чрезвычайно важную работу проводит УМО по специальностям педагогического образования, которое курирует основное для нашей страны направление – подготовку учителей. УМО работает во взаимодействии с другими учебно-методическими объединениями в области педагогического образования. Это УМО по направлениям педагогического образования, работающее на базе РГПУ им. Герцена и являющееся признанным лидером в научно-методическом обеспечении подготовки бакалавров и магистров образования, УМО по профессионально-педагогическому образованию на базе Российского профессионально-педагогического университета, представляющее особую ветвь нашей системы и объединяющее вузы, занятые подготовкой педагогов для начального

и среднего профессионального образования. **Координацию действий учебно-методических объединений в области педагогического образования осуществляет Совет по педагогическому образованию во главе с ректором МПГУ, членом-корреспондентом РАН, академиком РАО В. Л. Матросовым.** *Главная цель его деятельности – поиск путей совершенствования подготовки педагогических кадров с учетом тех важных задач, которые возложены на них государством и обществом.*

Базовым звеном системы образования является средняя школа. Именно здесь закладывается основа интеллектуального и духовного потенциала нации. Поэтому невозможно переоценить роль учителя, педагога, воспитателя – того, кто как раз и призван ежедневным кропотливым трудом выполнять эту важную общественную задачу. Можно создать прекрасные программы и учебники, можно поставить в школы современные технические средства. И все это делается. Но все же главное – готовность учителей к работе в современных условиях, их мотивация на полученную профессию, владение фундаментальными знаниями и способностью к их передаче с использованием адекватных форм и современных технологий. Эти задачи и ставит перед собой высшая педагогическая школа.

Оценивая деятельность УМО за прошедшие годы, нельзя не сказать о том, что место, занимаемое педагогическим образованием в высшей школе, за это время существенно изменилось. И немалую роль в этом сыграли государственно-общественные объединения. Пришлось очень серьезно потрудиться для того, чтобы объединить педагогические вузы, помочь им не затеряться среди более крупных университетов и ярче проявить свою специфику. Сегодня можно с уверенностью сказать: **система педагогического образования – это органическая составная часть отечественной высшей школы**. В то же время это самобытная ее отрасль, имеющая свою историю, серьезный научный потенциал и опыт инновационной деятельности. Обеспечивая педагогическими кадрами все ступени образования, мы тем самым формируем фундамент образовательной системы страны.

В настоящее время в УМО входит более 300 аккредитованных вузов и их филиалов. Из них собственно педагогических вузов – около 70. Наряду с классическими университетами, которые традиционно ведут подготовку преподавателей, а теперь начали готовить учителей, педагогические специальности открыли гуманитарные, православные, технические, экономические, военные, сельскохозяйственные и другие непрофильные вузы, а также негосударственные образовательные учреждения. Многие педагогические вузы, получив статус классических или гуманитарных университетов, по существу сохранили подготовку специалистов с квалификацией «учитель» в качестве основной части своих образовательных программ.

В этой ситуации особенно важно достигнуть единства требований ко всем, кто занят подготовкой педагогических кадров. И здесь свою роль призвано сыграть учебно-методическое объединение как непосредственный участник процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации вузов. У нас всегда было самое тесное сотрудничество по этим вопросам с органами управления образованием, специалисты УМО неоднократно привлекались к комплексной проверке вузов, где идет обучение педагогов. Но речь не только о контролирующих функциях УМО. Проводится постоянная консульта-

ционно-методическая работа с учетом большого опыта, накопленного нашей системой.

Учебно-методическое объединение по специальностям педагогического образования активно решало и решает задачи по уточнению структуры нашей образовательной области и определению современного содержания педагогического образования. Как известно, структуру подготовки кадров определяет Перечень направлений подготовки и специальностей, утвержденный в 2000 г. Работа по формированию Перечня в области педагогического образования проходила в напряженных дискуссиях. К сожалению, не удалось избежать сокращения педагогических специальностей (с 41 до 29). Предлагались еще более радикальные изменения, но УМО удалось отстоять многие позиции. Сохранены шесть специальностей дефектологического профиля (было предложение объединить их в одну), остались в нашей области специальности «Юриспруденция» с квалификацией «Учитель права», «Физическая культура» с квалификацией «Педагог по физической культуре», «Специальная психология», «Культурология». Восстановлены специальности «Русский язык и литература», «Родной язык и литература», «Иностранный язык». Впервые введена специальность «Педагогика», что позволяет целенаправленно готовить кадры преподавателей педагогических дисциплин для всех типов образовательных учреждений.

Прошло некоторое время, и стало еще более очевидно, что действующий Перечень не позволяет системе педагогического образования достаточно динамично развиваться, готовить кадры по многим необходимым видам образовательной и воспитательной деятельности. Вот примеры. Поставлена задача экологизации школьного образования, во многих регионах России в школе в обязательном порядке изучается экология, а педагогов, которые бы профессионально осуществляли ее преподавание, вузы готовить не могут, поскольку специальность «Экология» была исключена из Перечня. В новом Базисном учебном плане общего образования значительно усилен социально-экономический компонент, предстоит обеспечить кадрами и профильное обучение в старшей школе, а между тем педагогические специальности «Обществознание» и «Экономика» были закрыты. Проведенный в конце 2003 г. опрос регионов еще раз убедил нас в необходимости обновления Перечня педагогических специальностей и направлений с учетом процессов реформирования, происходящих в школе и в системе образования в целом. Решая эту важную задачу, специалисты МПГУ как базового вуза УМО представили научную разработку о необходимости введения в Перечень педагогических специальностей экологии, экономики, обществознания, естествознания. В 2004 г. подготовлены и представлены в Министерство образования и науки РФ проекты ГОС ВПО по соответствующим специальностям. Педагогические вузы очень ждут решения этого вопроса. Однако, поскольку в настоящее время разрабатывается новый Перечень направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования и проект макета ГОС ВПО третьего поколения, до завершения этой работы дополнения в действующий Перечень вноситься не будут.

Нормативной основой для подготовки педагогических кадров являются государственные образовательные стандарты. **Стандартизация образования – важнейшее направление деятельности УМО.** Стандарты вто-

рого поколения, утвержденные в 2000 г., созданы на основе новой для педагогического образования модели. Изменены структура и перечень циклов дисциплин, их наименования, введено нормирование трудоемкости каждой дисциплины федерального компонента (в стандартах первого поколения нормировалась лишь трудоемкость блока). Кроме того, впервые были разработаны и утверждены два вида стандартов по каждой педагогической специальности: 1) по основной специальности и 2) по основной специальности с дополнительной.

Решение о внедрении этой модели было достигнуто в дискуссиях и отнюдь не безболезненно, однако дальнейшая апробация стандартов показала его правильность. Обучение по совмещенным педагогическим специальностям оказалось чрезвычайно актуальным и востребованным для всей педагогической отрасли, обеспечивая вариативность подготовки, удовлетворение разнообразных запросов и интересов студентов, расширяя их квалификационные возможности и облегчая трудоустройство. В 2002 г. Учебно-методическое объединение подготовило «Рекомендации по совмещению педагогических специальностей», которые были утверждены министерством. Документ стал результатом серьезной научной работы по комплексному исследованию стандартов педагогического образования. Разработаны основы совмещения, сформирован перечень возможных дополнительных специальностей с учетом традиций совмещения, родственного характера специальностей, частичного совпадения содержательного поля.

Однако жизнь вносит свои коррективы. В последнее время в УМО поступает все больше писем от вузов с просьбой утвердить совмещения, не предусмотренные «Рекомендациями...» («История» и «Социальная педагогика»; «Математика» и «Социальная педагогика»; «Социальная педагогика» и «Педагогика и психология»; «Русский язык и литература» и «Педагогика и психология»). Потребность в специалистах с двойной квалификацией аргументируется изменяющимися реалиями действительности, особенностями региона, изменениями в структуре вуза. Так, в связи с введением в начальную школу обязательного изучения иностранного языка и информатики стало актуально совмещение специальностей «Педагогика и методика начального образования» и «Иностранный язык», а также «Информатика». Все это свидетельствует о необходимости дальнейшей работы над нормативными документами, регламентирующими возможности и порядок совмещения педагогических специальностей.

При активном участии Совета по педагогическому образованию и поддержке министерства с 2003 г. в Федеральной программе развития образования выделено приоритетное направление 1.10 «Развитие системы педагогического образования, повышение квалификации и переподготовка кадров для системы образования». В реализации этого направления приняло активное участие наше УМО. Кроме того, целый ряд проектов выполнялся в рамках других федеральных программ, научных программ министерства. Это позволило получить реальное финансирование работы по реформированию педагогического образования и проводить мероприятия на основе глубокой научной проработки проблем.

Результатом выполнения проектов стало обновление структуры и содержания подготовки педагогов с учетом изменений, которые происходили в общем среднем образовании.

Важнейшей работой в этот период была корректировка действующих Государственных образовательных стандартов по 29 специальностям педагогического образования (и 28 с дополнительной специальностью) с учетом изменений в средней школе и новейших научных достижений. Обновление стандартов проводилось в рамках программы ФПРО на базе МПГУ. Вот лишь некоторые изменения, которые были внесены в стандарты.

Обновлена квалификационная характеристика специалистов; впервые подробно прописаны типовые задачи профессиональной деятельности, к решению которых должны быть подготовлены выпускники в зависимости от получаемой квалификации.

Внесены изменения в содержание базовых психолого-педагогических дисциплин подготовки учителей. Особенно значительно изменилось содержание методических дисциплин: они должны сформировать представление о базовом и профильном уровнях преподавания предмета, особенностях работы учителя на этих уровнях. Введены новые курсы, которые готовят студентов к использованию ИКТ в практике преподавания, знакомят с новыми средствами оценивания результатов обучения, включая тестовые технологии, портфолио, рейтинговые оценки, выполнение творческих проектов и др. Это курсы «Современные средства оценивания результатов обучения» и «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе», ранее разработанные специалистами УМО в рамках НИР. Новый курс «Нормативно-правовое обеспечение образования» знакомит будущих учителей с основами образовательного права.

Откорректированы названия и обновлено содержание общих для будущих педагогов дисциплин «Возрастная анатомия и физиология», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Безопасность жизнедеятельности». Это связано с необходимостью внедрения здоровьесберегающих технологий, подготовки педагогического персонала к действиям по преодолению разного рода новых угроз (пожаров, терроризма и др.) и смягчению последствий опасных и чрезвычайных ситуаций.

Почти во всех специальностях уточнено содержание дисциплин предметной подготовки, что связано с современными достижениями науки и требованиями школьных стандартов. Усилена подготовка, направленная на формирование практических навыков (грамотного письма, решения математических задач, постановки экспериментов, конструкторских работ и т. д.).

Внесены уточнения в раздел стандарта, формулирующий требования к продолжительности, содержанию и организации педагогической практики.

Уточнены вопросы итоговой государственной аттестации, более конкретно определены задачи обеих ее форм: выпускной квалификационной работы и итогового государственного экзамена.

Проекты обновленных стандартов прошли широкое обсуждение, они были представлены участникам Всероссийского совещания проректоров педагогических вузов и заместителей директоров педагогических колледжей по учебной работе, которое состоялось в МПГУ в апреле 2004 г. На совещании присутствовал и выступил заместитель министра образования РФ А. Г. Свинаренко.

Обновленные ГОС ВПО по специальностям педагогического образования 31 января 2005 г. были утверждены Министерством образования и науки РФ и уже с 1 сентября вступили в действие. В связи с необходимостью разработки вузами новых учебных планов, обобщая многочисленные вопросы, УМО подготовило Методические рекомендации по внедрению в учебно-воспитательный процесс обновленных ГОС ВПО по специальностям педагогического образования.

Большой помощью вузам при реализации обновленных стандартов стали также Примерные программы дисциплин федерального компонента ГОС ВПО, которые были доработаны в соответствии с изменениями в стандартах. Откорректировано более 300 программ дисциплин общепрофессиональной и предметной подготовки, которые изданы (это 8 томов) и переданы в педагогические вузы и учреждения, ведущие переподготовку и повышение квалификации работников образования.

В связи с реформой министерства задачи обновления содержания педагогического образования и его учебно-методического обеспечения в последние два года полностью возложены на УМО. Для решения неотложных вопросов на базе МПГУ в январе 2005 г. проводились совещания нескольких рабочих групп, в состав которых были включены проректоры ряда педагогических вузов.

Так, например, в связи с тем, что в 2005 г. педагогические вузы впервые готовились к проведению итоговых испытаний выпускников в соответствии со стандартами второго поколения, состоялось двухдневное заседание рабочей группы по итоговой аттестации совместно с представителями Министерства образования и науки. По результатам довольно-таки горячих дискуссий, а также писем, поступивших из вузов, были сформулированы *Методические рекомендации УМО, в которых четко прописано содержание обеих форм проверки*: **выпускная квалификационная работа демонстрирует научно-исследовательские навыки, приобретенные выпускником в избранной им области, а государственный экзамен показывает его профессиональную пригодность, соответствие квалификационным требованиям**. Проведена большая подготовительная работа: в течение 2003–2004 гг., участвуя в большом проекте, выполняемом Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов при МИСиС, учебно-методические комиссии УМО разработали образцы оценочных и диагностических средств по всем специальностям педагогического образования.

Думается, что **принятая структура итоговой аттестации точно отражает современные требования к учителю – высокому профессионалу, способному к проектной деятельности, самоанализу и самооценке с целью повышения своей педагогической квалификации**. В настоящее время эти формы итоговой аттестации уже апробированы. Идет работа над совершенствованием конкретных комплексных заданий.

Важнейшее направление работы УМО – обновление содержания и форм организации педагогической практики студентов. Для выработки общих подходов с целью создания Примерного положения о практике также было проведено заседание рабочей группы, в котором участвовали и представители Московского городского педагогического университета. Известно, что в нашей стране накоплен серьезный опыт в этой сфере. Регио-

нами предлагаются разные модели практики, которые требуют тщательного изучения и апробации. Интересный опыт организации интенсивной годичной практики есть в Москве, и этот опыт должен быть всесторонне проанализирован, лучшее в нем – стать достоянием всей страны. Напомню, что МПГУ был одним из первых, кто проводил годичную практику выпускников на ряде факультетов еще в середине восьмидесятых годов. И поэтому с полным основанием могу сказать о том, что при несомненных положительных сторонах такого интенсивного погружения в практическую деятельность оно приводит к явному снижению фундаментального научного уровня подготовки педагогов. А этого нельзя допустить. Совместными усилиями вузов, входящих в УМО, предстоит предложить оптимальные модели практики, ее обновленное содержание, а также проработать организационные и экономические механизмы. В настоящий момент Методические рекомендации по практике находятся в стадии доработки. Для более глубокого исследования вопроса на базе МПГУ был выполнен научный проект, в процессе которого на примере физико-математических и естественно-научных педагогических специальностей были проанализированы основные направления практической подготовки студентов и созданы комплекты учебно-методической документации, регламентирующей содержание и организацию как учебной, так и педагогической практики. Разработан макет примерной программы практики.

Нет, наверное, такого серьезного содержательного вопроса в педагогической отрасли, которого не касалась бы деятельность УМО. **Поставлена задача перехода к профильному обучению в старшей школе**. Специалисты УМО принимали участие в заседаниях рабочей группы по введению профильного обучения при Министерстве образования, его проектах по разработке структуры и принципов формирования содержания профильного обучения. В обновленных ГОС ВПО и примерных программах заложены изменения в подготовке учителя, дающие ему возможность дифференцировать содержание и технологии обучения в зависимости от реализуемого профиля. Более детально этот вопрос был изучен в рамках научного проекта, выполненного на базе МПГУ, на примере физико-математических и естественно-научных педагогических специальностей. Кстати сказать, для разработки нормативной и учебно-методической документации очень многое дает опыт постоянного сотрудничества со школами. Так, например, свыше 20 лет при Московском педагогическом государственном университете работают аккредитованные школы с педклассами, которые мы рассматриваем как прообраз профильного обучения, сориентированного на получение педагогической профессии. И эти наработки надо сохранять, рассматривая их как основу формирования педагогического профиля.

Другая важная тема – **необходимость выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных групп и слоев населения**. Целесообразность введения «предшкольного образования» не вызывает сомнения. Неслучайно задачи подготовки детей к школе поставлены первой строкой во всех документах, определяющих направления реформирования российского образования. Однако содержание предшкольной подготовки требует серьезной научной проработки. Тут все должно быть очень осторожно, по принципу «не навреди». Во многих городах в экспериментальном

режиме вводится шестилетнее начальное обучение. При этом вопрос о том, готовы ли учителя к работе с 5-6-летками, не обсуждается. Но к таким детям, как утверждают физиологи, психологи и педагоги-методисты, нужен совершенно другой подход. Чтобы дать учителю начальных классов знания и технологии для обучения детей «предшкольного» возраста, необходимо внести изменения в его подготовку, разработать соответствующую специализацию. Эти проблемы проанализированы в рамках НИР специалистами УМО – членами Учебно-методической комиссии по педагогике и методике начального образования совместно с представителями «дошкольного» образования.

Нельзя в связи с этим не отметить огромную роль учебно-методических комиссий по специальностям как основного звена структуры УМО. Именно на них возложена роль формирования содержания общепрофессиональной и предметной областей подготовки педагогических кадров.

В составе УМО функционирует 21 учебно-методическая комиссия. Это УМК по математике (председатель – В. Л. Матросов, ректор МПГУ, член-корреспондент АН, академик РАО), УМК по географии (председатель – В. П. Дронов, доктор географических наук, профессор, декан географического факультета МПГУ, автор школьных учебников), УМК по специальной психологии и специальной педагогике (председатель – М. Н. Перова, доктор педагогических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики МПГУ) и др. *В числе членов комиссий – представители МПГУ как базового вуза УМО, научно-педагогические работники вузов и академических институтов РФ, признанные специалисты в соответствующих областях педагогических наук.* Деятельность учебно-методических комиссий четко скоординирована, регулярно проходят заседания, на которых обсуждаются и решаются самые насущные вопросы конкретных специальностей и образовательной политики в целом.

Заседания УМК проводятся 2-3 раза в год. Часть заседаний – в московских педагогических вузах (на факультетах МПГУ, МГПУ и др.), а остальные – на базе педагогических вузов в различных регионах РФ. Так, например, УМК по педагогике и методике начального образования (председатель – М. Р. Львов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО) в мае 2004 г. провела заседание на базе Рязанского государственного педагогического университета им. С. А. Есенина, а в июне 2005 г. – на факультете начального образования Самарского государственного педагогического университета. Тематика заседаний касалась обновленного содержания и состава ОПД и ДПП как результата корректировки ГОС ВПО по соответствующей специальности. УМК по русскому языку и литературе (председатель – Н. А. Николина, кандидат филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка МПГУ, главный редактор журнала «Русский язык в школе») в июне 2004 г. собиралась на базе Анапского филиала МГПУ, в 2005 г. – в Славянском-на-Кубани педагогическом институте. Предметом обсуждения также были обновленные стандарты, проблемы итоговой аттестации выпускников, новые проектные технологии в изучении дисциплин образовательной программы.

УМК по химии (председатель – Э. Е. Нифантьев, доктор химических наук, профессор, член-корреспондент РАН) в марте 2005 г. провела заседание в

РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) по теме «Разработка требований к материально-техническому обеспечению ГОС ВПО», а в в ноябре 2005 г. – в Оренбургском государственном педагогическом университете с обсуждением практики введения курса «Прикладная химия» в педагогических вузах РФ. УМК по физике (председатель – С. Е. Каменецкий, доктор педагогических наук, профессор) в мае 2005 г. собиралась в Волгоградском государственном педагогическом университете. Тема заседания – «Подготовка студентов-физиков к реализации предпрофильного и профильного обучения». В начале февраля 2006 г. УМК по специальности «Физика» совместно с аналогичной комиссией УМО по направлениям подготовки в области педагогического образования на базе РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) обсуждали содержание итоговой аттестации выпускников. Такой же тематике было посвящено проходившее в Вятском государственном гуманитарном университете заседание УМК по истории (председатель – А. В. Лубков, доктор исторических наук, профессор). В мае 2005 г. в г. Смоленске и декабре 2005 г. в г. Белгороде были проведены выездные заседания УМК по дополнительному профессиональному педагогическому образованию. Обсуждались темы, связанные с формированием профессиональной компетентности участников образовательного процесса, проблемами развития образовательного пространства регионов, а также итоги первого опыта подготовки экспертов для аттестации образовательных учреждений и управленческих кадров образования.

Активно взаимодействуют с вузами УМК по педагогике, психологии и методике дошкольного образования, специальной психологии и специальной педагогике и др. По результатам заседаний были подготовлены итоговые документы, материалы обсуждений опубликованы в сборниках. Один из таких сборников – «Профессиональное образование учителя начальных классов» (Материалы выездного заседания УМК по педагогике и методике начального образования – Самара, 2005).

Политика руководства УМО – расширять сотрудничество со всеми вузами РФ, как педагогическими, так и другого профиля, осуществляющими подготовку педагогических кадров. В настоящее время проводится обновление состава действующих УМК с введением в него новых членов – представителей высших учебных заведений России, среднего профессионального образования и системы общего среднего образования как заказчика педагогических кадров.

Меняется не только состав, но и количество учебно-методических комиссий. Решением Президиума УМО от 11 октября 2005 г. создана Учебно-методическая комиссия по специальности «Родной (татарский) язык и литература», которая начала функционировать на базе Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Казань). Подготовлено Положение об УМК в соответствии с Положением об Учебно-методическом объединении по специальностям педагогического образования, согласован ее персональный состав. Первое (расширенное) заседание УМК по татарскому языку и литературе состоялось в конце февраля 2006 г.

Особенно усилилась роль государственно-общественных объединений в период реформирования российского образования. УМО по специальностям педагогического образования не осталось в стороне от проблем, актуализи-

рованных в связи с готовящимся переходом высшей школы на двухуровневую подготовку. Наша точка зрения известна. Об этом неоднократно говорил в своих выступлениях и интервью председатель президиума Совета УМО, председатель Совета по педагогическому образованию, ректор МПГУ В. Л. Матросов. Основной в нашей стране всегда была и остается моноуровневая пятилетняя подготовка специалистов с квалификацией «учитель», поскольку она в максимальной степени соответствует предметной организации школьного обучения, позволяет реализовывать совмещение специальностей. Вступление в европейское образовательное пространство не должно разрушить оправдавшую себя вариативную систему педагогического образования, подорвать его фундаментальные основы.

Тем не менее предстоит **огромная работа по созданию нового поколения стандартов педагогического образования с учетом Болонского процесса, отечественных традиций и специфики подготовки педагогов. В ближайшие годы основным направлением деятельности учебно-методических объединений нашей системы станет обновление содержания, форм, методов подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров с учетом задач, поставленных в Приоритетных направлениях развития образовательной системы России.**

Говоря о деятельности УМО по специальностям педагогического образования, нельзя не упомянуть о той повседневной кропотливой работе, которая связана с экспертизой учебно-методической литературы для присвоения грифов УМО и Министерства образования и науки РФ. За два последних года проведено около тысячи экспертиз. Объем этой работы за последние годы значительно вырос. Для сравнения: в 2001 г. было прогрифовано 163 издания, в 2003 г. – 280. Проводятся также лицензионные экспертизы пакетов документов на право ведения вузами образовательной деятельности по педагогическим специальностям (около двухсот за 2004–2005 гг.). Регистрация документов на открытие специализаций по специальностям высшего педагогического образования – тоже функционал УМО. Ежегодно к 15 апреля обновляется перечень специализаций по специальностям педагогического образования, открытых в вузах, ведущих подготовку педагогических кадров.

Много усилий отдается и консультированию вузов по различным вопросам, ответам на письма и запросы. Профессионализм и научная компетентность, требовательность и принципиальность членов президиума Совета УМО, всего состава учебно-методических комиссий позволяют нам держать высокую планку.

РАЗДЕЛ II
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378+37.0

В. А. Сластенин

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Одно из направлений модернизации образования составляет обеспечение высокого профессионализма педагогических кадров.

Профессионализм является основополагающей категорией акмеологии. На ранних этапах развития этой науки наиболее распространенным было определение профессионализма, данное Н. В. Кузьминой, в котором отчетливо просматривалась ориентация на деятельностный аспект проблемы профессионализма. Оно и сейчас остается важным методологическим ориентиром. В то же время постепенно стало очевидным, что данная категория должна отражать еще и личностный аспект, поскольку профессиональные достижения обусловливаются не только совершенной системой знаний, умений и навыков, но и развитием личностно-профессиональных качеств. Такой взгляд на проблему профессионализма позволил рассматривать его как систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем – профессионализма личности и профессионализма деятельности.

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

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

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

существующих. Так будет продолжаться до тех пор, пока не наступит уровневое соответствие.

Профессионализм характеризуется прежде всего высокой продуктивностью, или эффективностью деятельности.

Высокопродуктивной считается деятельность, отличающаяся высокими показателями качества по основным показателям – производительности, оптимальной интенсивности и напряженности, высокой точности и надежности, организованности, стабильности и опосредованности, преследующим положительные социально значимые цели, сохраняющим здоровье специалиста и развивающим его как личность.

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

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

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

Мастерством в психологии труда называется свойство личности, приобретенное с опытом, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода (К. К. Платонов).

Как видно из данного определения, мастерство в содержательном отношении близко к категории профессионализма деятельности, поскольку во главу угла ставятся развитые профессиональные умения и гибкие навыки. Вместе с тем в определении мастерства речь не идет об уровне личностно-профессиональных качеств, хотя система умений и навыков без них не может быть сформирована. Для того чтобы достигнуть профессионального мастерства, необходимо обладать определенным личностным потенциалом, или стартовыми личностными возможностями – общими и специальными способностями, базовыми знаниями, мотивацией достижений, направленностью на саморазвитие, адекватной самооценкой. В связи с этим явление мастерства может быть квалифицировано как составная часть категории профессионализма.

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

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

Профессионально-личностное развитие учителя представляет собой непрерывный процесс ценностно-смыслового самоопределения относитель-

но собственной деятельности, способа ее осуществления и самореализации. Основными критериями профессионально-личностного развития выступают уровни сформированности методологического, рефлексивного, проектного и коммуникативного компонентов профессионально-педагогической культуры учителя.

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

Модель профессионала включает следующие компоненты:

– свойства человека как целого (образ мира, направленность, отношения к внешнему миру, особенности проявления креативности, интеллектуальные и операторные черты индивидуальности, эмоциональность, профессиональные ожидания, представление о своем месте в профессиональной общности);

– праксис профессионала (специфические черты, моторика, умения, навыки, действия);

– гнозис профессионала (специфические черты, прием информации, ее переработка и принятие решений, гностические умения, навыки и действия);

– информированность, знания, опыт, культура профессионала (специфические черты, ориентировка в области науки и теоретического знания, профессиональные знания в предметной области);

– психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены, нагрузки и трудности в данной профессиональной области);

– осмысление своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии.

Можно выделить следующие стадии генезиса профессионально-педагогической деятельности:

1) предгенезис (создание предпосылок деятельности);

2) собственно генезис (становление деятельности);

3) совершенствование сложившейся деятельности;

4) деструкция деятельности (эта стадия наступает сразу за второй).

Качественные преобразования, происходящие на том или ином этапе системы непрерывного педагогического образования, не всегда адекватно отражают обозначенные выше стадии развития профессионально-педагогической деятельности. Более того, этот процесс нередко связан с тенденцией циклических возвращений в силу различных причин и обстоятельств, складывающихся в тот или иной момент на определенной стадии его развития, что свидетельствует о нелинейном характере развития деятельности и профессионализма педагога.

Особую роль в этом процессе играет возникновение кризисных моментов, которые являются точками «ветвления» выбора целей, смыслов, различного рода барьеров в деятельности, воздействием случайных, непредвиденных обстоятельств. Кризис, прерывая стабильный этап развития профессиональной деятельности педагога, как правило, обусловливает разно-

векторный характер этого развития. В случае сохранения прежних «схем» профессиональной деятельности педагога для решения новых задач происходит деградация вплоть до полного разрушения. Если же кризис разрешается педагогом новыми способами, то происходят прогрессивные качественные преобразования профессиональной деятельности, рост профессионализма учителя.

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

Нередко предается забвению важнейшее требование, предъявляемое к исследованиям подобного рода, — учет специфики этапа профессионального становления, на котором изучается динамика развития деятельности учителя. Предстоит также критически переосмыслить сложившееся представление о так называемом «послевузовском» этапе, ибо пока он чаще всего отождествляется с периодом адаптации молодого специалиста, но не выводит на воспроизведение всего жизненного пути учителя. Впрочем, и само понятие «жизненный путь», на котором центрируются исследования многих психологов (Л. И. Анцыферова, Н. А. Логинов, А. В. Петровский и др.), еще не вошло достаточно прочно в терминологический аппарат теории высшего педагогического образования, вследствие чего подлинная диалектика профессиональной биографии учителя оказывается заведомо «усеченной».

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

Как отмечал Б. Г. Ананьев, предпосылкой успешности какой-либо деятельности является не просто сумма необходимых свойств, а определенная структура способностей и одаренности, их функциональный состав, различное сочетание в нем сенсомоторных, мнемических, логических, эмоционально-волевых и других компонентов, неравномерно и своеобразно развивающихся в различных видах деятельности человека. Проблема состоит в том, что молодой учитель не испытывает потребности в росте, в развитии своей педагогической деятельности. В результате происходит накопление стереотипных приемов, а рутинный стиль работы связан со стереотипным мышлением. У таких учителей оказываются ярко выраженными тенденция к механическому копированию чужого опыта, некритическое отношение к своему опыту, бездумное следование рецептам. Дефицит кон-

кретных знаний, которые могут быть приобретены лишь на практике, не стимулирует их дальнейшее формирование, а приводит к снижению роли теоретических знаний, противопоставлению теории и практики, педагогическая теория следует как бы параллельно с практической деятельностью, не обогащая ее и не являясь преобразующей силой в образовательной практике.

Высший уровень, на котором происходит становление педагога-профессионала – это уровень творческого саморазвития, когда он выступает как субъект этого развития, прежде всего, профессионального. В центре внимания оказываются те потребности и мотивы, которые побуждают осваивать новые условия жизнедеятельности, проделывать нелегкую работу по перестройке своих привычек и навыков. Молодого учителя отличают опора на сильные стороны своей личности: позитивное, практически действенное отношение к педагогической профессии; стремление к постоянному совершенствованию своего мастерства; высокий уровень освоения социально значимых целей, способность активно и самостоятельно определять новые цели, пути их достижения, строить планы, осуществлять самоконтроль, т. е. произвольно направлять и регулировать свою деятельность. Педагог самостоятельно решает педагогические задачи, способен к различным модификациям практического опыта, творчески, нестандартно подходит к рассмотрению возникающих проблем. Непрерывное накопление новых знаний и умений, новых способов ориентировки в мире приводит к проявлению новых психологических возможностей человека. Возникающее при этом у личности переживание своих возросших возможностей выступает как мотиватор, как движущая сила особой активности человека, направленной на апробирование своих новых потенций. Тем самым формируется механизм поиска новых, необычных трудных ситуаций. Данный уровень отношения к овладению профессией характеризуется и возросшей степенью требовательности к себе, своей деятельности. Педагога отличают высокое чувство самокритичности, склонность к профессиональному самоанализу, рефлексивной деятельности. Процесс творческого саморазвития сопровождается становлением педагога не только как субъекта профессиональной деятельности, но и как личности.

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

Один из главных внутренних регуляторов развития профессионализма деятельности учителя – его самооценка. Для творческого человека ценность его произведения зависит не от похвалы или критики других, а устанавливается им самим. Это не означает, что он пренебрегает мнением других или не желает его понять. Это просто означает, что основа оценивания – внутри него, в реакции его собственного организма и в его собственной оценке про-

изведения. Если человек «чувствует», что это его «Я» в действии, что это реализация его возможностей, которые до этого момента не проявлялись, а теперь вызваны к жизни, тогда его творение «на уровне» является творческим, и никакое оценивание извне не может поколебать этот незыблемый факт (К. Роджерс). Мы убеждены, что это положение имеет непосредственное отношение к самооценке педагога, которая выступает детерминантой развития его профессиональной деятельности.

Развитие профессионализма педагога осуществляется путем движения, определяемого силой внешних регуляторов, внешних факторов к регуляции сознательной, целенаправленной, определяемой внутренними регуляторами. Важно заметить, что речь идет не о замене внешних регуляторов внутренними, не о вытеснении одних другими, а о диалектике их становления. Начальное состояние внешних регуляторов как исходное в сознательном развитии педагогом своей профессиональной деятельности создает источники для возникновения внутренних регуляторов, образуя целостную систему внутренней саморегуляции. Затем новые внутренние регуляторы побуждают учителя к пересмотру ценности (аксиологическому анализу) наличных внешних регуляторов и их корректировке, предписыванию каждому из них ограничения влияния, т. е. переконструированию системы внешних регуляторов как целостности. Эта новая система внешних регуляторов побуждает личность к интенсивному многоплановому совершенствованию.

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

Решающим признаком профессионализма учителя является готовность к творческому решению профессионально-педагогических задач.

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

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

2. Творческий процесс педагога сопряжен с творческим процессом каждого учащегося и всего учительского коллектива.

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

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

«Внутренней, интимной стороной овладения профессией, – пишет В. Д. Шадриков, – является формирование готовности к профессиональной деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переконструирования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий. Потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, особенности отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности являются исходной базой для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности». Тот же автор одним из первых дал характеристику готовности к решению задач профессионально-педагогической деятельности. Эта готовность, по мнению В. Д. Шадрикова, выступает не только как рабочая мобилизация профессиональной и психологической возможностей, но и как высший профессионализм, основанный на разнообразных, отобранных социальным опытом и профессией резервах, компенсациях и замещениях, рожденных самосовершенствованием природных данных, личного опыта и практики, педагогической школой и собственной профессиональной ориентацией.

По существу, о готовности к творческому решению педагогических задач речь идет в ранних трудах А. А. Деркача. Он определяет эту готовность как целостное проявление всех сторон личности, выделяя познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты. Формирование данной готовности означает образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений, навыков, которые, активизируясь, обеспечивают профессионалу возможность эффективно выполнять свои функции. Поскольку совершенствование деятельности и формирование готовности к ней есть двусторонний взаимосвязанный процесс, а уровень готовности к ней определяет оптимальную работоспособность человека и высокую продуктивность его труда, то повышение уровня готовности можно рассматривать как основу совершенствования педагогического профессионализма.

Понятие профессионализма до последнего времени не обрело самостоятельного статуса в категориально-терминологическом аппарате педагогической науки, пока эти функции не взяла на себя акмеология. Справедливости ради надо, однако, заметить, что, как правило, без обращения к этому понятию профессионализм учителя давно вошел в научный оборот отечественной педагогики и психологии.

Профессионализм учителя П. Ф. Каптерев видел в его дееспособности как активного субъекта педагогического процесса, ориентированного на самовоспитание и саморазвитие личности.

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

Самая важная идея, которая, по мнению С. Т. Шацкого, должна быть понята учителем, – это эволюция педагогического дела. Эволюция работы и поиски форм, путей, методов, причин и следствий педагогических явлений тесно спаяны друг с другом. Ему казалась глубоко ненормальной, не соответствующей духу дела и его сути обычная консервативность педагогической деятельности. Она, как и дети, должна быть живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей.

Профессионал высшего класса, А. С. Макаренко настаивал на том, что педагогическое мастерство не является свойством только талантливых людей. Это специальность, которой нужно учить, как любой другой. «Мастерство – это чего можно добиться, – читаем у А. С. Макаренко, – и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так может и должен быть прекрасным мастером педагог... Я уверен, что все мы люди одинаковые. Я проработал 32 года, и всякий учитель, который проработал более или менее длительно, – мастер, если он не лентяй. И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он владеет мастерством, – зависит от собственного напора». Как справедливо отмечал А. С. Макаренко, ученики простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге мастерство, квалификацию, золотые руки, глубокое знание предмета, ясную мысль.

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

Интересные наблюдения о профессионализме учителя содержатся в педагогическом творчестве Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, И. П. Иванова, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина и др. Всесторонний анализ профессионализма педагога осуществлен А. К. Марковой.

По ее мнению, профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояние его психических качеств. При анализе профессионализма, полагает автор, необходимо преодолеть технологические и технопрактические мифы, когда он рассматривается как овладение прежде всего новыми технологиями, средствами, различными «ноу-хау», и когда в тени остаются мотивы поведения человека. На самом деле при рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд.

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

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

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

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

– становление профессионального мировоззрения на основе изменения личности субъекта;

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

По мнению В. Я. Синенко, профессионализм учителя представляет собой высокий уровень его психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в сочетании с соответствующим культурно-нравственным обликом, обеспечивающим на практике социально востребованную подготовку подрастающего поколения к жизни.

Исследования Н. Т. Селезневой показали, что учителя-профессионала отличают устойчивые целостные характеристики: отношения, позиции, способы принятия решения, механизмы регуляции. Основными механизмами регуляции профессионалов являются цели, смыслы, значения (общекультурные, социальные, технологические, личностные), тогда как для непрофессионалов основными механизмами саморегуляции служат социальные сценарии, свойства темперамента, нормы, ценности общения в педагогическом коллективе.

Н. В. Кухарев и В. С. Решетько, исследуя диагностику педагогического творчества, отмечают, что профессионализм учителя включает, во-первых, его умение измерять результаты своего труда и обосновывать процесс, влияющий на достижение качественных показателей в деятельности. Во-вторых, профессионализм педагога является концентрированным показателем различных уровней творчества, обеспечивающих ему успех в деле. При этом, что особенно важно, в качестве ведущего признака профессионализма выступает умение педагога исследовать качество практической деятельности. Объясняется это тем, что формирование педагога-профессионала начина-

ется с его умения анализировать собственную деятельность и ее результаты. От анализа эффективности решения ситуативных педагогических задач учитель поднимается до осмысления и анализа тактических задач, а от них – до осознания и прогнозирования стратегических педагогических задач. На этом пути педагог постоянно реконструирует собственную деятельность, корректирует образ ее результата.

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

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

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

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

Мотивационно-ценностный компонент определяет избирательную направленность на профессионально-педагогическую деятельность, отражая нравственно-психологическое содержание профессионализма учителя. Этот компонент несет в себе потребность учителя самостоятельно ставить и достигать цели профессионально-творческой деятельности, стремление к волевому напряжению при достижении этих целей, комплекс представлений о себе как профессионале (профессиональная Я-концепция). Без мотивационной направленности субъекта овладение избранной профессией и эффективность процесса повышения квалификации будут минимальными даже в том случае, если педагог имеет в достаточной степени развитый интеллект и склонность к творческой деятельности. Изначальная личностная позиция отражает характер вовлеченности субъекта как целостного «Я» в развертывающуюся деятельность, что соответственно влияет на ее организацию и продуктивность.

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

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

Как подчеркивает А. А. Бодалев, если человек, проходя отрезок своего жизненного пути, который принято называть взрослостью, с предельной самоотдачей овладевает специальностью, а затем с полной ответственностью за результаты своего труда работает как профессионал и, не останавливаясь на уже достигнутом им, стремится выйти на уровень Мастера в своей области труда, то все это, конечно, – показатели его зрелости как субъекта деятельности.

Согласно В. Г. Зазыкину, **общими акмеологическими инвариантами профессионализма являются:**

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

– высокий уровень саморегуляции, который характеризуется умением управлять своим состоянием, высокой работоспособностью, стрессоустойчивостью, постоянной готовностью к экстренным действиям, способностью мобилизовать свои ресурсы в необходимый момент;

– умение принимать решения: их смелость, своевременность и точность, нестандартность и эффективность;

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

– высокая и адекватная мотивация достижений.

Акмеологический подход выступает методологическим регулятивом исследования профессионализма учителя-педагога.

УДК 378+37.0

Л. В. Блинов

АКСИОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Профессионально-личностное самоопределение как важная составляющая часть процесса освоения индивидом социальной роли посредством его последовательного приобщения и включения в определенную референтную группу представляется как процесс и результат, который может быть выражен программным определением И. Пригожина «порядок из хаоса» [8].

Для профессионального самоопределения типично поведение некоторого класса нелинейных диссипативных динамических систем малой размерности, характеризующихся взаимодействием между непредсказуемостью (хаосом) и надежностью (порядком). В таких системах возникающий хаос в силу нелинейности характера протекающих процессов проявляется двояко:

1) через чувствительную зависимость управляющего фактора, вследствие которой возникают неустойчивости, бифуркации, нарушение внутреннего равновесия и множество сценариев эволюции развития при переходе за некоторую точку потери устойчивости;

2) через аффективную зависимость от начальных уровней, приводящую к локальному (равномерному или неравномерному – фактральному) разбеганию соседних траекторий или к хаотическому поведению.

В качестве компенсаторных механизмов, смягчающих непредсказуемость и устанавливающих некоторый порядок в профессиональном самоопределении, выступают следующие факторы:

– резкое уменьшение степеней свободы (внутриличностный и/или внеличностный план) в точках бифуркации и возникновение доминантных «параметров порядка», представленных априорными или апостериорными ценностными ориентациями. В свою очередь, эти параметры порядка могут вступать в нелинейные взаимодействия, порождая диссипативный хаос малых размеров;

– существование аттракторов с инвариантными мерами, в качестве которых для открытых систем может выступать канон стабильных социальных ценностей, определяющих устойчивое развитие.

Все связанные с самоопределением личности процессы – примеры самоорганизации. Устойчивость процесса самоопределения личности определяется инструментальным характером отношения индивидуума к миру. Информация, относящаяся к области средств, отделяется от информации, относящейся к сфере ценностей, и тем самым проявляется особый орудийный мир ценностно-нейтральных средств. Являясь открытой системой, индивидуум способен контролировать свои собственные управляющие параметры, позволяя создавать бифуркации внутри собственных динамических схем и сложных динамических систем, изучать свои собственные диаграммы отклика, учиться ориентироваться с их помощью в жизненном мире, мысленно экстраполировать эти диаграммы и использовать их для самоорганизации и самоконтроля [6, с. 271].

Основные положения теории функционирования и развития неравновесных систем позволяют сделать несколько принципиально важных теоретических предположений относительно профессионально-личностного самоопределения педагога.

Устойчивое состояние профессионально-личностного самоопределения направляется и определяется ценностными ориентациями самой системы, в которую включается индивид. Каждая из подсистем, составляющих общую систему педагогического образования, кроме общепринятых установок, неких идеологем, способна порождать различные идеи, связанные с устройством и особенностями функционирования педагогической общности. Изменения, происходящие в системе образования в ходе исторической эволюции, находят свое отражение в соответствующих нормативных актах, теориях образования, которые регламентируют ее функционирование, определяют иерархию ее структуры, инициируют формализацию социальных ролей, порождают инновации, мотивирующие профессионально-личностное самоопределение педагогов.

Педагогическая система, рассматриваемая как социокультурный феномен, обладает диссипативными свойствами, т. е. для нее характерны открытость, нелинейность и неравномерность развития. Неравномерность и нелинейность развития системы образования определяют элементы-осцилляторы, базовую основу которых составляют ценности. Совпадающие ценностно-ориентировочные позиции играют для индивида роль аттракторов, которые обладают свойством «притягивать» все близлежащие траектории. Обозначенные Ф. Д. Абрахамом три вида аттракторов: фиксированная точка, периодический аттрактор и хаотический аттрактор – выполняют разные функции как в динамическом процессе функционирования образовательной системы, так и в профессиональном самоопределении личности. Все три типа названных аттракторов с точки зрения динамического равновесия могут определять устойчивое состояние [6, с. 252]. По силе их действия на процесс самоорганизации диссипативной системы выделяются сильные и слабые аттракторы.

Сильные аттракторы способствуют конвергентности траекторий развития к аттрактору. К таковым в полной мере можно отнести общечеловеческие ценности, определяющие инвариантный характер функционирования системы образования. Слабые аттракторы, напротив, способствуют тенденции отталкивать траектории друг от друга. Тем самым слабые аттракторы оказывают более существенное влияние на процесс профессионально-личностного самоопределения, так как именно они определяют дивергентный характер индивидуального формирования свойств личности.

Как нелинейная система, система образования испытывает влияние случайных малых воздействий, порождаемых неравновесием и нестабильностью, выражающихся в накоплениях флуктуаций, бифуркациях (ветвлениях путей эволюции), фазовых и самопроизвольных переходах. В ней возникают и поддерживаются локализованные процессы, которые сопровождаются интеграцией и объединением структур. Происходит вероятностный распад этих структур на этапе нарастания их сложности. Развитие системы образования, по мнению синергетиков, невозможно надежно прогнозировать, так как развитие совершается через случайность выбора пути в мо-

мент бифуркации, а сама случайность не повторяется вновь [6, с. 339]. Однако можно инициировать отдельные процессы выбора путей эволюции. Ф. Д. Абрахам, например, высказывает мнение о том, что необходимо подталкивать индивидуума к точке бифуркации, для того чтобы предоставить ему возможность самостоятельно определить возможность выхода из прежнего, устаревшего, неудобного, малоадаптивного, хотя и устойчивого аттрактора и обеспечить тем самым возможность выбора нового, имеющего больший потенциал аттрактора (даже если процесс приближения к этой точке доставляет массу неудобств и неприятностей). Он даже рекомендует создавать комфортные условия для нахождения индивида вблизи бифуркационной точки, чтобы подготовить его к выбору наиболее благоприятного аттрактора из имеющихся возможных [6, с. 265].

Специфика процесса профессионально-личностного самоопределения заключается в том, что нелинейная самоорганизация происходит внутри сложных «понятийных суперструктур» [6, с. 225]. Несмотря на их природный и социальный характер, эти суперструктуры тесно связаны с внешней реальностью. При воздействии внешней среды во внутреннем психическом плане личности формируются лингвистические понятия. Их осмысление способствует появлению самовоспроизводящейся системы понятий, на которую реальность может оказывать влияние лишь эпизодически.

Социальное окружение, в котором находится личность, является потенциальным источником семантических значений, оказывающих влияние на формирование лингвистических понятий, но не все, а лишь отдельные личностно значимые лингвистические понятия могут выступать в качестве аттракторов и определять пути эволюции профессионально-личностного самоопределения. Таковыми **автономными структурами, отражающими отношения между социальной системой и внутренним миром, по-видимому, являются уникальные интегрированные образования, которые можно назвать психосемантическими или психолингвистическими паттернами.** Данный термин подчеркивает экзистенциальную сущность происхождения элементов, определяющих нелинейный процесс самоопределения личности и позволяет применительно к психическому миру индивидуума представить осцилляторы в виде совокупности элементов, составляющих внутреннюю ментальную структуру личности [7].

В системе установок личности педагога психосемантические паттерны, относящиеся к профессиональной сфере, выполняют определенные специфические функции. Во-первых, они фиксируют образ действительности того социального института, который задает ориентиры, направляет и корректирует поведенческие реакции, мотивы и цели в определении собственных возможностей в профессиональном самоопределении. Во-вторых, профессиональное самоопределение связано, прежде всего, с тем, что индивид не просто «выбирает» ситуации, а трансформирует их своим присутствием, своими манерами, своим поведением. Он становится соучастником моделирования социально-культурной сферы «совокупного субъекта» общения, одновременно исполняя роль «потребителя» и «продуцента» психосемантических паттернов, определяющих идеалы потребного будущего и императивы педагогической субкультуры. В третьих, конвенционально значимые идеологемы, вырабатываемые «совокупным субъектом» общения, об-

ретают относительную самостоятельность и становятся потенциальным источником семантических значений – ценностей, определяющих направления эволюции профессионального самоопределения каждого отдельно взятого члена педагогического сообщества. Они формулируют мотивы и цели, придают им осознанный характер и являются ориентировочной основой деятельности.

Аттрактирующая роль семантических значений заключается в том, что они побуждают сознание к мыследействию, выработке внутренних схем личностно значимого опыта личности. Но семантический знак – не сама ценность. Ценностью представляется смысл, заключенный в семантическом значении. Это квинтэссенция опыта предшествующих поколений, который может быть декодирован, индивидуально осмыслен и «присвоен» личностью.

Ценности как объективные реалии, являясь совокупным продуктом мыследеятельности педагогической общности и исполняя роль аттракторов, приводят в действие сложный механизм самосознания личности, в процессе которого образуются ментальные опоры, включающие в себя психолингвистические паттерны. При их непосредственном участии происходит декодирование, переработка, присвоение и освоение личностно значимого опыта, заключенного в семантических значениях, источником которых является жизненный мир личности. В ходе и результате данного процесса индивидуум приобретает ментальный опыт, в котором отражается своеобразное обобщенное видение и понимание мира ее представителями, их типичных инвариантных «ответов» на картину мира. Представители определенного социума усваивают сходное восприятие мира, формируют сходный образ мыслей, что выражается в специфических образцах поведения. Психосемантические паттерны одновременно могут выступать в качестве продуцентов идей и ограничителей. Продуцирующая роль паттернов заключается в том, что с их помощью формируются идеи, соответствующие ценностным предпочтениям личности в выборе путей самоопределения в пределах и терминах той социальной общности, в которой реально представлен репертуар для индивидуального выбора социальных ролей. Инициирующую роль в этом процессе исполняют преимущественно слабые аттракторы. Сильным аттракторам отводится роль стабилизаторов. Они составляют инвариантную основу психолингвистических паттернов, способствуют сохранению и выживанию индивида в группе, обеспечивают эмоциональную и социальную стабильность. Общие ценностные организационные идеи, возникающие в результате взаимодействия и интеграции психосемантических паттернов членов группы, обеспечивают стабильность существования группы и групповую идентификацию каждому ее члену. В ценностях содержится внешняя, утилитарная полезность, соответствующая многообразным потребностям группы, общества, индивида, но не это главное. Главное заключается в том, что ценности являются потенциальным энергетическим источником субъективного сознательного бытия. Они инициируют формирование и созидание личности, определяют и направляют процесс ее индивидуального развития. Формализуясь во внутреннем мире в виде психосемантических паттернов, ценности приобретают особый чувственный контекст бытия и разворачиваются во внутреннем мире в виде индивидуальной со-

циально значимой субъективной сферы. В ней трансформируется уникальный ценностно-значимый жизненный опыт личности и той социальной общности, в которой личность находит смысл своего профессионального предназначения. Универсализация ценностей выступает средством универсализации человека.

Построение перспективы профессионально-личностного самоопределения заключается в том, что в процессе проживания определенного уровня идентификации с профессиональной общностью индивид обращается к интегративному комплексу «Я» и, ретроспективно оценивая его, вносит коррективы в психосемантические паттерны, в которых обозначен абрис перспективы саморазвития личности. **Таким образом, профессиональное самоопределение обусловлено соотнесением ценностной основы психосемантических паттернов личности с внутренними потенциальными возможностями при ориентации на общественно принятые в данный промежуток времени нормативные конструкты.**

Формирование и изменение ценностных ориентаций личности, по мнению Е. Олдемейера, направляется чувством, вызванным тем, что стоит над ними, перед ними и рядом с ними. Так определяются четыре значимые сферы, в которых происходит формирование ценностных оснований личности: отношения «я – ты», «мы – вы» (ценности в области межличностных отношений); отношения «я – оно», «мы – оно» (ценности в области отношений «человек – природа»); отношения «я – я», «я – мы» (ценности, направленные на собственное «я»); отношения «я – мы – сверх-я», «я – сверх-мы» (ценности, направленные на высшие смысловые инстанции и смысловые содержания) [10, с. 62].

Используя схему Е. Олдемейера, можно предположить, что ***формирование психосемантических паттернов педагога направляется воздействием следующих групп ценностей:***

I. Мировоззренческие ценности высшего порядка, определяющие смысловые инстанции и смысловое содержание профессиональной педагогической деятельности в целом («я – мы – сверх-я – сверх-мы»).

1. Свобода, порядок, стабильность, дисциплина, собственность; демократия представительная и «прямая», социальная справедливость; материальные и постматериальные ценности; консерватизм, реформизм, радикализм, терпимость, авторитаризм, экологические ценности и приоритеты.

II. Ценности отношений «человек – природа».

2. Базисные ценности («мы – оно»), отражающие экологическую культуру профессиональной педагогической общности.

3. Группа ценностей («я – оно»), определяющая отношение к себе как к «микрокосму» – единице живого существа ноосферы.

III. Ценности области межличностных отношений.

4. Ценности области межличностных отношений прескриптивного характера («мы – вы») – социальные общественно значимые конвенциональные и постконвенциональные нормы, определяющие общий характер субъект-субъектных отношений в педагогической общности и выражение личностной позиции педагога по отношению к ним.

5. Экзистенциальные ценности, регулирующие отношения педагога в процессе его взаимодействия с субъектами деятельности в педагогическом

процессе («я – ты»): ценности-«опоры», подтверждающие и утверждающие профессиональную состоятельность личности педагога; ценности-«средства», определяющие содержание коммуникативных и интерактивных действий педагога в решении профессионально образовательных задач.

IV. Ценности, отражающие аксиологическое «я» педагога.

6. Ценности, определяющие ментальность педагога («я – мы»), его принадлежность к микро- и макропрофессиональной среде.

7. Экзистенциальные ценности, регулирующие область внутриличностных отношений «я – я» субъекта: ценности саморазвития, самореализации; ценности – регуляторы прогностических, коммуникативных, креативных, эмпатийных, интеллектуальных и интерактивных способностей.

В философских трактатах Кьеркегора отражены **этапы эволюции человека на пути движения к высшим ценностям** [3, с. 398–405]. На первой, наивной стадии человек, жертвуя многим, стремится к мигу наслаждения, который для него «больше, чем сама вечность»; поведение характеризуется ориентацией на наличную ситуацию, а его отношения с окружающей средой носят мотивационный характер, которые детерминированы конкретной ситуацией «здесь и теперь». В основе такой организации жизненного опыта участвуют ценностные отношения группы: «я – я», «я – ты».

На второй стадии «рефлексивный человек» обнаруживает нацеленность на будущее. Это выражается в его целеполагании, выборе целей, обретении смыслов. Человек вступает в смысловые отношения с окружающей средой, осмысливает ситуацию, ставит по отношению к ней цели и проектирует их достижение. Рефлексивный человек лишь прикасается к вечным, высшим ценностям, так как его поведение определяется дифференцированной ориентацией на ценности «значимого другого» в ценностно-смысловом пространстве «я – мы – они – оно».

Третья стадия по Кьеркегору – стадия «вечного человека». На этой стадии происходит упорядочивание своих переживаний и смыслов. Человек ориентирует свое поведение и жизнедеятельность на истинные ценности, тем самым увеличивая свою непрерывность и перспективу жизненных целей в диапазоне «я – мы – сверх-я – сверх-мы».

Особого рассмотрения заслуживает группа ценностей, определяющих область отношений «человек – природа». Сложность эмпирического описания категории ценностей «я – оно» состоит в том, что их ценностно-смысловое содержание определяется витальными потребностями, которые зависят как от внутреннего физиологического состояния индивида, связанного с природными факторами, так и от возрастных физиологических особенностей организма, находящих свое отражение в психической структуре личности. Ощущение жизни в себе на разных этапах онтогенеза ведет к переоценке ценности жизни вовне и принятию ее как исключительного, уникального, непостижимого дара природы. Переход личности от внутреннего принятия ценностей («я – оно») к внешнему их согласованию («мы – оно») связан с особым трансцендентным переходом человека из состояния «микрокосма» к «макрокосму». В первом случае ценность выступает в качестве императива, во втором – в качестве особой категории ценностно-смысловых ориентаций экзистенциального и общественного экологического сознания.

Представленный вариант профессионально-личностного самоопределения можно рассматривать как идеальную схему поступательного эпигенеза личности. Однако в фундаментальных и прикладных исследованиях, посвященных проблеме профессионального самоопределения личности педагога, неоднократно указывается на наличие различного рода профессиональных деформаций, связанных с рассогласованием ценностно-смысловых установок личности и профессионального социума [4, 5, 9]. Проведенный анализ психолого-педагогических исследований по представленной проблеме и данные, полученные в процессе собственных исследований, позволяют констатировать наличие следующих типологических групп профессионально-личностного самоопределения [1].

Конформное профессионально-личностное самоопределение связано с ориентацией на четкое выполнение нормативных предписаний социально-педагогической общности. В поведении данной категории педагогов обнаруживается особое тяготение к безопасности, защищенности, которое выражается в упрощенном построении собственной деятельности на основе заимствования одобряемых социумом алгоритмов педагогической деятельности. При этом «профессиональность» является для индивида средством для достижения цели в обеспечении материального благополучия.

Уровень вариативного развития представляется ситуацией «хаоса», при котором равновесие может быть достигнуто или возвратом на предыдущий уровень, или инициацией и принятием новых ценностей, поиском смысла содержания педагогической деятельности и планированием перспективы профессионально-личностного самоопределения. Это состояние сопровождается ощущением дезадаптации, при котором прежние значения теряют смысл, а новые еще не осмыслены. На данном этапе может происходить существенное рассогласование линий жизненного и профессионально-личностного самоопределения, что может привести к профессиональной непригодности, выраженной в маргинальном или девиантном поведении личности по отношению к профессиональному социуму.

Маргинальный характер профессионального самоопределения связан с рассогласованием ценностных ориентаций личности с ценностными ориентациями социума. Это не состояние автономии, а результат конфликта с общепринятыми нормами, выражение специфических отношений с существующими общепедагогическими установками. Состояние неопределенности целей, порождаемое рассогласованием внутреннего мира ценностей при конструировании педагогом своей траектории профессионализации, находит свое отражение в склонностях принимать крайние позиции и точки зрения. Уход в маргинальность предполагает два различных варианта профессионально-личностного самоопределения:

– разрыв всех традиционных связей и создание своего собственного, совершенно иного мира;

– постепенное вытеснение (или насильственный выброс) за пределы законности.

Девиантная стратегия поведения также может быть выражена в двух формах. Первый вариант предполагает беспредельное стремление к доминированию и императивному подчинению окружающих. Для второго варианта стратегии девиантного профессионально-личностного самоопределе-

ния педагога свойственно иррациональное толкование ценностей, подтверждающих эгоцентристскую позицию.

Благополучным разрешением конфликта коллизий ценностей является переход в относительно устойчивое пребывание на **уровень проектирования,** когда трудовая деятельность органично вписывается в общую культуру жизненного самоопределения и является продуктом осмысленного системного представления экзистенциального мира личности и профессионального самотворчества в контексте жизненной перспективы саморазвития. Проектная стратегия в профессионально-личностном самоопределении характеризуется осмысленным отношением к возможной деятельности, целям, учащимся, коллегам с позиции их включения в реальное жизненное пространство. Мыследеятельность направлена на конструирование психосемантических паттернов в контексте реальных представлений о ценностно-смысловом содержании базовых социальных ценностей. На уровне зрелой, т. е. «самосознающей себя личности», эта динамика, отмечает Б. С. Братусь, воплощается в упорядочивании своего внутреннего мира, когда именно своя смысловая сфера все в большей степени становится точкой приложения сил личности [2].

Таким образом, нелинейность процесса профессионально-личностного самоопределения определяет его многовариантность. Индивидуум, являясь носителем идей, ценностей, вариативной изменчивости общества, реализует свои потенции через предоставленные окружением степени свободы, системы ценностей, идеалов потребного будущего. Онтогенез профессионального самоопределения складывается из множества стационарных состояний, которые из-за флуктуации при взаимодействии аттракторов либо стремятся к устойчивому состоянию, либо удаляются от него. Этим объясняется феноменология разнообразных стратегий самоопределения личности педагога, которые не укладываются в единственную теоретическую схему. Соответственно введение любого рода инноваций в систему педагогического образования должно, прежде всего, предусматривать создание условий для метадеятельности, т. е. «взгляда изнутри» на процесс самоорганизации, когда наблюдатель получает возможность для рефлексивной его оценки в режиме внутреннего диалога.

Литература

1. **Аксиологические аспекты** постдипломного образования педагогов. – М.: МПГУ, 2001.

2. **Братусь, Б. С.** Аномалия личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988.

3. **Кьеркегор, С. Н.** Болезнь к смерти / С. Н. Кьеркегор // Этическая мысль / отв. ред. А. А. Гусейнов. – М., 1990.

4. **Леонтьев, Д. А.** От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 1997. – № 1.

5. **Лушников, И. Д.** Профессиональная адаптация выпускников пединститута / И. Д. Лушников. – М., 1991.

6. **Синергетика** и психология. Тексты. Вып. 1: Методологические вопросы / под ред. И.Н. Трофимовой, В.Г. Буданова. – М., 1997.

7. **Николис, Дж.** Хаотическая динамика лингвистических процессов и образование паттернов в поведении человека / Дж. Николис // Вопросы философии. – 1997. – № 3.

8. **Пригожин, И.** Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1986.

9. **Фонарев, А. Р.** Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – № 2.

10. **Oldemeyer, E.** Zum Problem der umwertung vos werten / E. Oldemeyer u. a. // Sass stabe der Technikbewertuhg. Vortrage und Diskussionen. – Dusseldorf: VDI, 1978.

УДК 378+008

И. Ф. Исаев

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

В период существенных преобразований и переосмысления общественных, социально-педагогических процессов и явлений активизируется поиск объективных методологических оснований, одним из которых выступает культурологический подход. Он рассматривается нами в качестве обобщенной методологической основы при исследовании проблем профессионализма педагога.

Культурологический подход позволяет рассматривать проблемы профессионально-педагогической деятельности и образования в общекультурном контексте как интеграцию личности учителя с общей и профессионально-педагогической культурой, как активное освоение педагогических теорий, ценностей, технологий. Овладевая общей и профессионально-педагогической культурой как «внебиологическим механизмом» передачи социальной наследственности, педагог реализует в своей практике культуротворческие функции школы, образования и педагогики.

В современной педагогической теории и практике очевиден отказ от упрощенного представления о культурологическом подходе, связанном в основном с введением в учебные планы новых дисциплин социокультурного содержания. Культурологический подход позволяет рассматривать педагогические факты и явления в контексте общефилософского понимания культуры, проводить их анализ с учетом социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем. Культурологический подход к исследованию проблем педагогического образования – это совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности.

Исследование проблем профессионально-педагогического образования с учетом требований культурологического подхода исходит из того, что главным системообразующим фактором становления профессионализма педагога является формирование его профессионально-педагогической культуры. Поэтому в основу разработки содержания, тех-

нологий, организационных форм развития педагогической деятельности должна быть положена концепция формирования профессионально-педагогической культуры. Такой подход обусловлен тем, что в современных условиях конкурентоспособным ресурсом деятельности учителя, преподавателя, воспитателя являются не столько специальные знания, владение информацией, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько общая и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности. В решении проблем развития профессионализма важен не только факт овладения культурно-педагогическим наследием, но и включение преподавателя как субъекта культуры в процесс инновационной деятельности по созданию и внедрению педагогических новшеств.

Культурологический подход к исследованию профессионально-педагогических проблем осуществляется в контексте общефилософского понимания культуры, рассматриваемого на уровне обыденного и теоретического сознания. В обыденном сознании культура представлена неоднозначно: с одной стороны, она понимается как нечто нормативное, заданное, как образец, на который должны равняться представители конкретного общества или профессиональной группы; с другой стороны, культура отождествляется с образованностью, интеллигентностью человека; с третьей – связывается с характеристикой места и образа жизни человека. Осмысление житейского понимания культуры позволяет выделить, по крайней мере, два важных положения для ее последующего анализа: культура рассматривается как механизм, регламентирующий и регулирующий поведение и деятельность человека, а сам человек является носителем этой культуры.

В культурологии проведен достаточно полный анализ эволюции понятия «культура» и сделан вывод о детерминации понимания культуры и перспектив ее развития не только теоретико-познавательными, методологическими причинами, но и профессиональными, социальными установками исследователей. В настоящее время в философии определилось несколько направлений, рассматривающих культуру как совокупность материальных и духовных ценностей; как специфический способ человеческой деятельности; как процесс творческой самореализации сущностных сил личности. Это дает нам основание говорить о трех аспектах исследования проблемы профессионализма педагога. Следовательно, при изучении педагогической проблемы в контексте культуры необходимо провести ее анализ и разработку на аксиологическом, технологическом и личностно-творческом уровнях. В этой связи возникает необходимость специального обращения к характеристике указанных аспектов исследования культуры как социального явления.

Педагогическая культура как совокупность профессиональных ценностей. Человек постоянно находится в ситуации нравственной, эстетической, мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений и их реализации. Содержание жизнедеятельности человека определяется направленностью активности личности на осмысление, познание и актуализацию общечеловеческих ценностей. Человек всегда действует в рамках общечеловеческих ценностей, т. е. в рамках определенной культуры, являясь одновременно объектом культурных воздействий и субъектом, творцом ценностей.

Исследование педагогической культуры как совокупности ценностей позволяет определить то, что считается важным и полезным в педагогической деятельности и воспроизводится в ней; проследить развитие представлений педагогов о предмете, целях, содержании и методах педагогического процесса в конкретной реальности.

Однако исследование культуры как социального и педагогического явления нельзя ограничить лишь анализом ее аксиологического аспекта. Аксиологическая трактовка культуры объясняет ее как статическое явление, как набор ценностей, образовавшийся в процессе исторического развития общества и являющийся его результатом, но не как процесс. При аксиологическом рассмотрении феномена культуры не определена позиция отдельного человека как субъекта деятельности, а представление о культуре как совокупности материальных и духовных ценностей не позволяет с достаточной полнотой исследовать ее внутреннюю структуру.

Педагогическая культура как специфический способ профессиональной деятельности. Категории «культура» и «деятельность» исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии культуры. Освоение личностью культуры предполагает освоение ее способов практической деятельности и наоборот.

Анализ специфики содержания, средств и результатов деятельности и культуры приводит к признанию деятельности лишь одним из существенных атрибутов социальной реальности. Культура же характеризует все атрибуты этой реальности, фокусирует все области материальной, духовной деятельности. Развитие и совершенствование человеческой деятельности способствует и совершенствованию культуры; в процессе деятельности создаются и закрепляются образцы культуры, а человек выступает ее субъектом. Культура, в свою очередь, как универсальная характеристика профессиональной деятельности, определяет наиболее приоритетные, необходимые виды деятельности и способы ее осуществления.

Рассмотрение «способа деятельности» как более конкретного понятия при анализе культуры приближает нас к решению вопроса о технологии педагогической деятельности. И все же при всей оригинальности и своеобразии рассматриваемого аспекта исследования культуры нельзя считать его единственным и универсальным. Как и при анализе аксиологического аспекта мы устанавливаем факт недостаточной обращенности при анализе культуры к субъекту деятельности и культуры. Увлеченность технологической стороной культуры оставляет человека, процесс его формирования на второстепенном плане. Необходимо указать и на то, что при односторонности данного подхода внимание в основном концентрируется на структурно-функциональном анализе, что существенно обедняет характеристику такого сложного феномена, как культура.

Педагогическая культура как процесс творческой профессиональной самореализации личности. В культуре проявляются и формируются сущностные силы общества, социальных групп, отдельных личностей. В силу этого в науке принято выделение нескольких уровней анализа культуры: всеобщий – культура общества, формации; особенный – культура социальных групп; единичный – культура личности. Овладевая ценностями куль-

туры, человек формирует свое «Я». Личностный – единичный уровень анализа культуры зависит от уровня культуры целого общества, от степени заинтересованности общества в развитии способностей, наклонностей своих членов. Поэтому и функционирование культуры есть постоянное превращение индивидуального богатства личности во всеобщие формы культуры и этих всеобщих форм – вновь в индивидуальное богатство личности.

Существуя объективно и имея относительную автономность, профессионально-педагогическая культура функционирует через субъективный мир («субъективность») отдельного преподавателя, пространство которого составляют образ мира как образ педагогической реальности, образ «Я-профессиональное» и смыслы. Педагогическая культура, как и культура вообще, сугубо индивидуальна, она проявляется в своих носителях.

Творческая активность преподавателя есть свойство и результат высокого уровня развития его педагогической культуры, предполагающей «оснащенность» интеллекта преподавателя профессиональными (специальными и педагогическими) знаниями, принятием целей и общественной значимости деятельности, чувством ответственности за ее последствия, потребностью в познании педагогической реальности и себя как профессионала. Таким образом, и существование, и реализация педагогической культуры возможны лишь в соотнесенности с личностью преподавателя, осуществляющей себя в процессе творческой самореализации. Творческое развитие педагогической деятельности и общения предполагает наличие определенных социальных и психологических условий. К социальным условиям мы, прежде всего, относим наличие общественной потребности в самих актах и результатах педагогического творчества: к психологическим – способности и интеллектуальную активность педагога, необходимой формой проявления которых и выступает педагогическое творчество.

Проблема творчества применительно к личности с необходимостью поднимает проблему самореализации личности, проявления ее сущностных сил. Под сущностными силами личности понимаются способности, интересы, потребности, социальный опыт, мера ее социальной активности. Приобщение человека к общественно значимой деятельности создает реальные возможности для его творческой самореализации. Положительная направленность самореализации, как ее прогрессивный вариант, определяется не только и не столько внешним воздействием, сколько внутренней потребностью личности. Потребность в самореализации – одна из ведущих потребностей личности, квазипотребностью по отношению к которой выступает потребность смысла жизни. Потребность в самореализации является источником личностно-смысловой активности человека, направленной на преобразование себя и других.

Степень самореализации личности зависит от того, в какой мере намеченные цели соразмерны реальному способу ее жизнедеятельности, условиям социально-культурной среды. Способности к профессиональной деятельности, преломляясь через систему потребностей, интересов, ценностей личности преподавателя, выражаются в сочетании многообразных видов научно-педагогической деятельности. Самореализация рассматривается одновременно целью, средством, процессом целеосуществления и его результатом. Она выступает внутренним личностным смыслом, охватывая

весь путь движения внутренней, индивидуальной цели от первого помысла о ней вплоть до материального опредмечивания. **Процесс самореализации – это не единичный акт, это процесс постоянного преодоления противоречий, преодоления себя, осуществление себя для нового полного раскрытия своих сил и способностей, когда личность становится субъектом своего развития, профессионалом.**

Педагогическая деятельность, обусловливая особый творческий стиль мыслительной деятельности педагога, связанный с новизной и значимостью ее результатов, вызывает сложный синтез всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности преподавателя. Особое место в нем занимает развитая потребность творить, которая воплощается в специфических способностях и их проявлении. Одной из таких способностей является интегративная и высокодифференцированная способность мыслить педагогически. Способность к педагогическому мышлению, являющемуся по своей природе и содержанию дивергентным, обеспечивает преподавателю активное преобразование педагогической информации, выход за границы временных параметров педагогической реальности. Развитый интеллект позволяет преподавателю познавать не отдельные единичные факты и явления, а познавать и осмысливать педагогические идеи, теории обучения и воспитания учащейся молодежи, что составляет основу профессионализма педагога. Рефлексивность, гуманизм, направленность в будущее и ясное понимание средств, необходимых для профессионального самосовершенствования, являются характерными свойствами профессиональной компетентности преподавателя. Развитое педагогическое мышление преломляет знания и способы деятельности через призму собственного индивидуального профессионально-педагогического опыта и помогает обрести личностный смысл профессиональной деятельности.

РАЗДЕЛ III
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 13+37.0

Ж. К. Кениспаев

ФИЛОСОФИЯ СОЗНАНИЯ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

В свое время в немецкой классической философии был осуществлен так называемый «коперниканский» переворот в сфере гносеологии. Если прежняя философия искала ответы на вопросы, связанные с тем, как человек познает и каковы критерии истинности знания, то И. Кант впервые сформулировал вопрос о границах человеческого разума, его познавательных способностях. Сегодня нам представляется естественным, что прежде чем приступать к исследованию мира, необходимо критически оценить свои познавательные возможности. Но в то время такая философская революция оказала огромное влияние на все сферы человеческого знания. С тех пор прошло более двухсот лет и, с нашей точки зрения, в настоящее время существует необходимость в очередной философской рефлексии над сущностью этого события.

Прежде всего, нас интересует вопрос, связанный с ролью и местом сознания в познавательной деятельности. Без сомнения, исследовательскую деятельность человека мы связываем с его сознанием. Если же следовать логике И. Канта, то человеку, прежде чем приступать к знакомству с миром научных знаний, с миром идей, теорий, гипотез, следует изучить сущность собственного сознания. Это было бы вполне оправданным и даже необходимым шагом. Но вся трудность как раз в том и состоит, что мы не знаем, что такое сознание и как оно работает. У нас есть лишь общие представления, но нет единого мнения о нем, тем более нет единой теории сознания. Человек сам для себя до сих пор остается terra incognito. Физические возможности человека изучены еще недостаточно, а его духовный мир понятен и того меньше. Тем не менее мы считаем необходимым начинать процесс познания, а в широком смысле, приобщения человека к сфере научных знаний, с исследования главного его орудия – сознания. Так же как культура научного мышления человека формируется в процессе освоения основ формальной логики, так и освоение тайн Вселенной должно, на наш взгляд, начинаться с формирования адекватного представления о сознании и его особенностях. Но если история формальной логики насчитывает более двух с половиной тысяч лет, то философия сознания в качестве самостоятельной отрасли возникла сравнительно недавно. У ее истоков в отечественной философии стояли такие мыслители, как Э. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили, А. Г. Спиркин, В. П. Тугаринов. Из современных ученых, разрабатывающих различные разделы философии сознания, можно назвать Д. И. Дубровского, А. В. Иванова, В. Н. Филиппова. Среди зарубежных философов проблемы сознания представлены в трудах С. Приста, Г. Райла, С. Роуза.

Мы назвали лишь несколько имен, на самом же деле тема сознания объединила представителей практически всех наук, но эта сторона проблемы должна быть предметом специального исследования.

Философию часто упрекают в том, что она до сих пор не может решить свой так называемый основной вопрос. Действительно, и поныне этот вопрос актуален. Это можно сказать и о теме сознания человека. По большому счету, пока мы мало знаем о том, что такое сознание, в чем его сущность. Но при этом мы активно пользуемся им в процессе познания и изменения окружающего нас мира. Более того, неразвитость сознания или его видоизменения (несовпадение с общественными нормами) часто рассматриваются как результат неудачной социализации человека. Сознание в качестве объекта философского анализа существует достаточно давно, и сегодня мы можем сказать, что мало еще понимаем механизм его становления и функционирования. Конечно, описание такого механизма существует, есть большой научный материал, но это лишь внешняя сторона дела. Если говорить о сущности, то здесь больше вопросов, чем ответов. Но в то же время за последнее время в различных отраслях знания возникли новые нетривиальные представления о сознании. В такой ситуации возникла необходимость в философском анализе существующих гипотез и их систематизации. Философская рефлексия над темой сознания позволяет видеть некоторые фундаментальные закономерности, присущие материи на всех уровнях ее организации. Важность вопроса, связанного со спецификой сознания, привела, в конце концов, к тому, что **в настоящее время в рамках философии оформилась в качестве самостоятельного раздела целая отрасль знания – философия сознания.** Объектом этой дисциплины выступает человеческое сознание во всем его многообразии и способах бытия. Долгий путь, пройденный философией от самых первых натурфилософских концепций мира и человека вплоть до современной философии, означает в этом смысле путь человека от первоначального интереса к внешнему миру, к интересу в отношении сущности своего же сознания. Придавая первостепенное значение познающему сознанию, философы обозначили важную проблему соотношения результатов познания с возможностями и особенностями самого сознания. Оказалось, что наше «орудие познания» является центральным элементом общей картины мира, без этого элемента невозможно более или менее корректное восприятие и понимание окружающей нас действительности. Таким образом, объект философии сознания – человеческое сознание – является связующим звеном между человеком и остальным миром. От того, насколько объективны наши представления о нем, зависит то, насколько будут адекватными взаимоотношения между нами и остальным миром. Потому важность философии сознания как самостоятельной отрасли знания трудно переоценить.

Если объектом философии сознания является сознание человека в самом широком смысле этого слова, то предметом выступают основные разделы этой отрасли современной философии. Как было отмечено, философия сознания и как направление, и как название философской дисциплины существует достаточно давно, но в литературе пока отсутствует четкая и ясная формулировка объекта, предмета и структуры современной философии сознания. Формулируя основные разделы философии сознания, мы исходим

из существующей философской традиции исследований подобного рода. В частности, первостепенное внимание было уделено классическим отраслям философии – онтологии, гносеологии и праксиологии. В ходе исследования сознания многие ученые приходят к выводу о том, что сознание должно быть объяснено без соотнесения его с определенным индивидом. Нужна так называемая метатеория сознания, которая бы отразила специфику сознания как целостной системы. Наиболее подходящим методом исследования нам представляется гипотетико-дедуктивный метод, который позволяет некоторые научные принципы исследования принимать априорно и дедуктивным путем выводить из них следствия. По большому счету, большинство концепций сознания построены именно таким способом. Но подобный подход должен иметь в своей основе и опытное знание, которое необходимо как существенное дополнение и эмпирическое подтверждение теоретических постулатов.

Философия сознания генетически связана со всеми другими философскими дисциплинами. Невозможно, например, объяснить сознание без обращения к научным концепциям антропогенеза, существующим в современной ***философской антропологии***. Выбор антропологической парадигмы во многом определяет характер будущих результатов исследования. Представляется, что доминирование одной единственной концепции антропогенеза имеет и свои отрицательные стороны. Постепенно такое учение превращается в догму, которая крайне нетерпима к новым гипотезам и идеям. Так, например, долгое время под влиянием дарвинизма и вульгарного материализма генезис человека в отечественной философии рассматривался как случайный, и даже побочный результат эволюции природы. Человек и его сознание в таком случае «вписывались» в цепочку причинно-следственных связей материального мира, что исключало свободу выбора. Представляется, что в рамках философии сознания с целью выявления сущности сознания необходимо иметь в виду различные, даже противоречащие концепции антропогенеза. Но *определяющей в таких исследованиях, на наш взгляд, должна выступать идея антропоцентризма, так как познается не мир, существующий сам по себе, а мир, в котором живет человек, и мир, который познается при помощи сознания, а это многое меняет*. На наш взгляд, отказаться от антропоцентризма означает отказаться от специфического способа познания мира и отношения к нему. Понимая всю односторонность такого подхода, считаем возможным исследование мира через призму человеческого сознания, находящегося в центре мира. С другой стороны, есть и другие, вполне обоснованные методологические подходы к данной проблематике, которые имеют под собой иные мировоззренческие ориентиры.

Другой важный раздел философии – ***онтология*** исследует особенности бытия сознания, его сущностную характеристику. Особый, не имеющий аналогов, способ бытия сознания предполагает и весьма специфические методы его познания. Достаточно давно стало ясно, что сознание – это особый объект исследования и что оно не поддается делению на части и анализу для последующего синтеза знания. Этот традиционный метод, применяемый с древних времен для исследования природы, оказался совершенно непригодным для философии сознания. Потому первой и самой главной

задачей стало описание и изучение специфического бытия сознания. Более того, *сознание – это не просто атрибут человека, а сам способ его бытия, который позволяет придавать жизни целесообразный характер.* «Сознание, – пишет М. Б. Туровский, – есть не особенность некой субстанциальной сущности (или души), но функция существования человека, или его бытия»[1]. Именно сознание человека связывает в единое целое все разрозненное многообразие нашего эмпирического опыта и позволяет нам чувствовать себя мыслящими существами, которым природой предписано осуществлять акт мысли. В любых, даже самых трагичных ситуациях, сознание позволяет делать некоторые события предметом нашего мышления, предметом нашей заботы. Ф. Кафка в своем философско-художественном рассказе «Превращение» показывает, что способность к осознанию происходящего вокруг есть отличительная черта человека, даже если он по каким-то причинам внешне превратился в другое существо. Сознание как способ бытия означает нашу способность одновременно относиться к двум мирам: материальному и идеальному. Таким образом сознание позволяет человеку познавать истины, которые по своей сути носят трансцендентный характер. К. Г. Юнг как-то выразился, что через архетипы вечность смотрит глазами человека. Представляется, что подобную функцию выполняет и сознание, позволяя конечному человеку заглянуть в бесконечность.

Основные элементы сознания выявляются в ходе познавательной деятельности человека. Это уже область ***гносеологии сознания***. Знания как важнейший элемент в структуре сознания все же не исчерпывают его. На самом деле *сознание – это не только знания, но и отношения, эмоции, чувства и весь спектр сугубо человеческих качеств, которыми мы обладаем.* Эта сторона сознания человека представляла особый интерес для русской религиозной философии, феноменологии и экзистенциализма. Стремление философов-рационалистов редуцировать сознание до существующих в нем знаний не увенчалось успехом, а вызвало серьезную критику, прежде всего, со стороны представителей иррационализма. В то же время недооценивать значение понятийного знания также не следует. Все наше знание о мире и о себе фиксируется именно в научных понятиях. Передача опыта от поколения к поколению также возможна благодаря рациональным формам мышления.

Особенности формирования сознания человека в ходе его социализации и изменения при десоциализации являются предметом изучения ***праксиологии сознания***. Социальное окружение человека, без преувеличения, определяет его ценностные и моральные принципы. Кроме того, сами знания о социальном мире и способах его бытия во многом определяются конкретным социальным контекстом. Особенно показательным является в этом смысле опыт России, которая в конце прошлого века за относительно короткий промежуток времени кардинально пересмотрела все основные жизненные ценности человека. В современном российском обществе изменились сами социальные отношения, а также трансформировались социальные институты, отвечающие за процесс формирования сознания человека. В этой связи возникла острая необходимость в философском анализе происходящих событий и определении первостепенных задач, решение которых направлено на формирование самостоятельного и творческого сознания чело-

[1] **Туровский, М. Б.** Проблема сознания / М. Б. Туровский // Философские науки. – 1996. – № 4. – С. 159.

века. Важным представляется анализ степени и характера влияния на сознание человека современных компьютерных технологий, которые, по большому счету, стали новым культурным явлением, заменив собой традиционную книжную культуру. Если изменились способы передачи опыта, то следует ожидать и изменений самого сознания человека. Непосредственные социальные отношения уступают место опосредованным через различного рода технические устройства коммуникациям между людьми. Например, тенденция формализации процесса обучения посредством повсеместного введения тестового способа проверки знаний учащихся вызывает неоднозначную реакцию со стороны профессионалов в этой области. Без сомнения, философия не должна оставаться в стороне от исследования таких важнейших сторон нашей жизни.

Кроме того, ***философия сознания исследует свой предмет, используя также результаты, полученные частными науками***. Сознание, как известно, связано определенным образом с деятельностью головного мозга человека. В этом плане большой интерес представляют данные из области нейробиологии, физиологии высшей нервной деятельности. Изучение головного мозга человека с целью выявления механизма «зарождения» мысли имеет богатую историю. Но эта тема стала особенно актуальной в прошлом веке, когда серьезные открытия ученых, казалось, предвещали раскрытие тайны человеческого сознания. В нашей стране был создан институт мозга человека, в котором, например, тщательно исследовали головной мозг людей, проявивших при жизни незаурядные способности в различных областях знания. Была предпринята попытка связать гениальные способности человека с объемом его головного мозга, но впоследствии эта гипотеза не подтвердилась. Так или иначе, игнорировать этот поистине богатый эмпирический материал нельзя, а потому философия сознания, не впадая в крайности, должна выявить, что называется, «рациональное зерно» из всего того, что уже сделано учеными в этой области.

Сложность темы сознания сделала необходимым диалог и обмен опытом между представителями различных наук. Например, ученые-физики считают нужным в ходе исследования физических явлений учитывать влияние на эти события сознания человека. Оказалось, что познающий субъект также является важнейшим составляющим нашего мира. Уже в начале прошлого века этот факт стал предметом научных дискуссий, прежде всего в области физики. Объективности ради следует отметить, что впервые эту проблему сформулировали философы, причем задолго до ученых-экспериментаторов. Этих философов называли субъективными идеалистами, а их точку зрения часто критиковали. Но, тем не менее, в настоящее время другим языком, но эта истина была еще раз сформулирована, а философский принцип esse est percipi, выдвинутый Джорджем Беркли, приобретает новый смысл. *Человеческое сознание в прямом и переносном смысле создает миры, формулирует законы их развития, во многом определяет бытие человека и природы. В этом плане опыт частных наук, экспериментально доказывающий важную роль сознания в физическом мире, представляет большой интерес для философии сознания.*

Сознание человека во многом определяется в ходе его воспитания и обучения. Потому для более ясного представления о нем важны результаты исследования человеческой субъективности в рамках педагогики, психоло-

гии, социологии и других наук, так или иначе связанных с изучением человека. Актуальные проблемы педагогики были всегда в центре внимания философов, что еще раз подтверждает важность этой сферы человеческой деятельности. Философия не только формулировала проблемы, но и решала их соответственно духовным традициям, существующим в ту или иную эпоху. Достаточно вспомнить греческую философию классического периода, в рамках которой проблема обучения и воспитания человека была сформулирована философским языком. Сама философия сознания в этом контексте предстает и в качестве научного направления, и в качестве учебной дисциплины. В последнем случае речь идет о необходимости синтеза основных результатов исследований в области философии сознания со всем комплексом гуманитарных наук. Только такое целостное представление о человеке способно, с нашей точки зрения, формировать творчески активное сознание подрастающих поколений.

Результаты исследования сознания человека, т. е. знания о нашем разуме, мышлении занимают важное место в мировоззрении человека. Выход на мировоззренческий уровень предполагает, что знания из области философии сознания должны быть некоторым образом адаптированы к требованиям современности. На наш взгляд, самой главной задачей в этом контексте является формирование в менталитете человека адекватного представления о сознании, которое есть не только «орудие познания», а представляет из себя особый способ бытия человека. Сознание, как отмечал в свое время Э. В. Ильенков – это не дар «матушки природы», а результат длительной эволюции человека, его огромного труда по преобразованию окружающего мира и самого себя. Внутренняя интенция человека к совершенствованию является первым и самым необходимым элементом процесса формирования полноценного сознания. Только в таком случае мы можем утверждать, что наша жизнь разумна, а мы – сознательны.

Но при всей специфичности человеческого сознания невозможно на этой основе продолжать дальнейшее противостояние с остальной природой. Нужен поиск потерянных во времени общих оснований бытия человека и мира, что и является одной из проблем современной философии сознания. Представляется, что философия сознания наряду с другими гуманитарными дисциплинами может стать основой общего мировоззренческого потенциала человека. В такой высокой оценке знания о человеке проявляется своеобразное противостояние западному прагматичному мышлению и своеобразной «узкой» специализации учащихся в процессе обучения. Потенциал человека может полностью раскрыться в случае адекватного его образования. Но **среди общеобразовательных дисциплин пока отсутствует, на наш взгляд, самая важная наука – наука о человеческом сознании. Потому необходимы меры по включению в общую систему знаний о человеке знания о главном его атрибуте – сознании.** Адаптация теоретического знания из области философии сознания к различным уровням образовательной системы является чисто технической задачей, которая может быть решена совместными усилиями всех заинтересованных сторон.

УДК 13

Э. Р. Саитбаева

ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Проблема осознания самоопределяющимся человеком смысла своего бытия и места в мире является центральной, основополагающей проблемой во все времена и во всех культурах. «Что есть я в моем отношении к миру?» – такая постановка проблемы приводит в область метафизических вопросов о взаимоотношении человека с миром. Именно взаимодействие человека с миром выступает в качестве единицы анализа самоопределения человека, постигающего мир и себя в мире. В мире находятся потенциальные смыслы существования человека, которые он, самоопределяясь, должен открыть для себя. Мир несет в себе как позитивные, так и негативные возможности, из которых человеку предстоит делать выбор. В процессе экзистенциальных выборов человек обретает свои сущностные характеристики.

В философии глубокая субстанциальная связь человека с миром, причастность человека к миру как бесконечному целому находит свое выражение в отношении «человек – мир». Это теоретическое основание как тип отношения к человеку и миру противостоит традиционному для классической философия отношению «сознание – бытие» (или «субъект – объект»), в основе которого лежит понимание человека как субъекта познания и действия в его оппозиции миру как объекту (Р. Декарт, И. Кант). Противопоставление сторон отношения «сознание – бытие» («субъект – объект»), с одной стороны, «разрушает» целостность мира, который видится только в его «вещной проекции» [1, с. 132], а с другой – деонтологизирует человека, представленного лишь частично, через свое сознание, в силу чего человек как целое, как свободная, творческая, самоопределяющаяся личность не может быть в рамках этого отношения понят. Трансценденталистско-субъективистские первооснования картезианской и кантовской философии были подвергнуты критике представителями русской философии начала XX в. (Н. А. Бердяев, Л. Шестов, С. Л. Франк), которые предложили онтологическую трактовку самого сознания: «... в лице «нашего сознания» – мы имеем бытие не только осознаваемое, но и подлинно сущее – бытие, которое не противостоит нам, а есть в нас и с нами» [16, с. 158]. Центром «новой онтологии» становится не некое изолированное сознание человека, а сознание (точнее, духовное «измерение» человека), взятое в неразрывном единстве с человеческим бытием (его телесным «измерением»). Чуть позже «онтологический поворот», связанный с пересмотром внутрифилософских приоритетов прошлого, был совершен и в западноевропейской философской мысли (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр). В экзистенциально-персонологической концепции «бытия и времени» человеческое бытие рассмотрено как «бытие в мире» [17], связанное с бытием мира. Так, в онтологии М. Хайдегера специфика человеческого бытия заключается в том,

что через него «говорит» само бытие. Мир включает основания и смыслы. Человеческое же существование (экзистенция) обладает способностью особым образом «устанавливаться» по отношению к бытию – быть открытым к непотаенности смыслов бытия, «вопрошать» о себе самом и бытии вообще, определяться по отношению к бытию. Подобная точка зрения не замыкает самоопределяющуюся личность в себе самой, дает вне ее обнаруживаемое условие осмысленности и полноты человеческого бытия.

С позиций нового философского основания С. Л. Рубинштейном в работе «Человек и Мир» [13] осуществлено «радикальное революционное переосмысление» [1, с. 131] основ теоретической психологии. В области отношения «человек – мир» человек рассмотрен как «микрокосм», аналогичный по своей внутренней сущности миру («макрокосму»), интимно в этой сущности связанный с ним в единое целое. *Именно в отношении «человек – мир», выступающем для личности как «Я – мир», происходит самоопределение личностного «Я» при условии бесконечности и эквивалентности сторон этого отношения. Поэтому отношение «человек – мир» принято нами в качестве основания нашего теоретического исследования.*

Три аспекта, связанные с «прорывом» из отношения «сознание – бытие» («субъект – объект») в область отношения «человек – мир», являются наиболее важными для нашей работы: 1) обретение в понимании человека бесконечности через усмотрение эквивалентности сторон отношения «человек – мир»; 2) «переворот» всей системы детерминизма (раскрытие психического через диалектику внешних и внутренних условий); 3) изменение содержания и последовательности психологических категориальных конструкций с позиций нового основания. В данной статье мы раскроем значение двух первых аспектов для разработки проблемы самоопределения человека.

Обретение в понимании человека бесконечности через усмотрение эквивалентности сторон отношения «человек – мир» является наиболее существенным следствием перехода к новому философскому основанию. Так, в понимании С. Л. Рубинштейна человек предстает как часть мира, способная включать, выражать собой весь мир: «человек – конечное существо, включающееся в мир, в его бесконечное бытие, как: 1) бытие, преобразующее реальность, и 2) как переходящее в форму идеального существования» [13, с. 344]. Здесь проблема приобщения конечного человека к бесконечному бытию выступает, с одной стороны, как проблема сознания, идеального представительства бытия в человеке, а с другой – как проблема сознательного действия, преобразования бытия сознательно действующим человеком. Таким образом «идеально бесконечное бытие включается в конечного человека, а реально конечное включается в бесконечное» [13, с. 344]. Следовательно, **в отношении «человек – мир» человек выступает как противоречивое бесконечно-конечное существо, как особенное, т. е. как воплощение всеобщего в единичном.** Эту противоречивость С. Л. Рубинштейн описывает следующими словами: «Человек ... есть часть бытия, конечное сущее, которое является зеркалом Вселенной, всего бытия; он – реальность, в которой представлено идеально то, что находится за пределами этой конечности» [13, с. 342]. В этих словах человек предстает одновременно как «конечное сущее» и бесконечное, так как в нем представлено все бытие, за пределами конечности.

Анализируя работу С. Л. Рубинштейна «Человек и Мир», А. С. Арсеньев [1] вводит противопоставление понятий актуальной и потенциальной бесконечности. Бесконечность и одновременно «непосредственно данная завершенность в себе» [13, с. 339] характеризуют, по мысли А. С. Арсеньева, актуальную бесконечность человека. В то же время «особенное, воплощая актуальную бесконечность, вынуждено, чтобы существовать, бесконечно развиваться, то есть трансцендировать в форме потенциальной бесконечности» [1, с. 135]. И это трансцендирование понимается С. Л. Рубинштейном и А. С. Арсеньевым как заключенная в индивиде бесконечная способность перехода всех конечных границ во внешнем мире и в себе.

Итак, выделим и зафиксируем как «первую объективную данность» [5, с. 73], как «антиномию всех антиномий» [15, с. 483, 484] противоречие между конечным и потенциально бесконечным в человеке. **Противоречие конечного и бесконечного мы рассматриваем как основное, порождающее принципиально незавершаемый (бесконечный) процесс самоопределения.** Это противоречие является движущей силой самоопределения, самопересмотра, переопределения личности. Рассмотрение человека и психики в параметрах конечности-бесконечности, а отношения «человек – мир» как такового, где человек может быть определен как развивающееся во времени, трансцендирующее, переходящее свои границы особенное, позволяет предложить трактовку самоопределения как диалектики конечного и бесконечного, проявляющей себя в виде последовательной смены этапов (состояний), названных нами следующим образом:

1. ***Собственно самоопределение*** (определение себя в «конечных» характеристиках).

Вначале индивид самоопределяется, т. е. «определяет» («ограничивает») себя в относительно постоянных и устойчивых, фиксируемых, «конечных» характеристиках. Это процесс социально необходимый, однако противоречащий человеческой сущности как частичная, односторонняя реализация потенциальной бесконечности, делающая из индивида «частичного человека», как попытка мерой измерить безмерное, установить масштаб (границы, пределы) явления безмасштабного.

2. ***Самотрансценденция*** («выход за пределы» узких рамок «конечных» определений).

В процессе нормального личностного развития происходит преодоление, разрушение «конечных» определений, сковывающих личностный рост; трансцендирование, внутреннее содержание которого составляет стремление к бесконечному «Я», соизмеримому со всем человечеством и с целым космосом. Результатом этого является следующий этап.

3. ***Переопределение*** (доопределение, самопересмотр) – процесс обретения личностью своей уникальности, переосмысления собственного облика, представлений, способа существования.

Процесс в целом незавершим, бесконечен. При этом принципиальная незавершаемость процесса самоопределения обусловливается «открытостью, незавершенностью» человека как создания [6, с. 21]. Для нас важно зафиксировать мысль о том, что нет такой итоговой совокупности характеристик (статусных, ролевых и т. д.), которая бы определила, замкнула своим числом сущность человека: «Человек никогда не совпадает с самим собой.

К нему невозможно применить формулу тождества: А есть А» [10, с. 255]. Человек – это то, что «неопределенно и неопределимо» [5, с. 73]. Отсюда – понимание становления человека как непрекращающегося переопределения, самопересмотра, предполагающего готовность к развитию, открытость новым горизонтам индивидуального бытия.

Диалектика конечного и бесконечного, по нашему мнению, проявляется как в генезисе самоопределения, так и в конкретных актах самоопределения.

Предложенное понимание диалектического процесса самоопределения созвучно современной социокультурной ситуации, которая, по мнению ряда отечественных и зарубежных ученых (А. А. Сыродеева, J. Baudrillard и др.), характеризуется возрастанием проницаемости всякого рода границ; кроме того, оно не противоречит тем психологическим теориям, в которых личностное развитие понято как реализация индивидом своей потенциальной универсальности, бесконечности.

Второй момент, связанный с переходом к новому философскому основанию «человек – мир», заключается в переосмыслении всей системы детерминации человеческого поведения как диалектики внешних и внутренних условий, опосредующих реальные жизненные отношения субъекта с миром.

В отечественной психологии была выдвинута трактовка детерминизма как действия «внешних причин через внутренние условия» [12, 13] и как действия «внутренних причин через внешние обстоятельства» [8, 13]. Возражая против плоского понимания психики как простого отражения внешнего мира, С. Л. Рубинштейн выдвинул тезис, согласно которому личность есть совокупность некоторых условий, через которую преломляется действие внешних причин: «Всякое психическое явление обусловлено в конечном счете внешним воздействием, но любое внешнее воздействие определяет психическое явление лишь опосредованно, преломляясь через свойства, состояния и психическую деятельность личности, которая этим воздействиям подвергается» [12, с.14].

Для нас важно выяснить, что такое «внутренние условия» применительно к личности. Для уяснения этого, согласно С. Л. Рубинштейну, необходимо выделение «структуры связи», которая является основой, порождающей другие связи, их причиной: «Именно структура связи, объединяя различные стороны в одно единое целое, и является той внутренней связью, которая образует внутреннее условие, опосредствующее эффект действия внешней причины» [13, с. 359]. Такой «структурой связи», внутренним условием личности, опосредующим действие внешних причин, по нашему мнению, является смысловая сфера личности. В отечественной психологии существуют описания структуры личности в терминах смыслообразующих мотивов [8], смысловых установок [2], смысловых образований [3, 4, 9], мотивационно-смысловых образований [14]. Таким образом, смысловая сфера личности является тем внутренним условием, которое опосредует реальные жизненные отношения субъекта с миром.

В работе «Человек и Мир» С. Л. Рубинштейн фактически перевернул свою знаменитую формулу: «внешние причины через внутренние условия». Доминантой у него стало внутреннее: «... строго говоря, внутренние условия выступают как причины (...), а внешние причины выступают как усло-

вия, как обстоятельства» [13, с. 290]. В то же время противоречие между внутренним и внешним (причиной и условиями, обстоятельствами) автор преодолевает не путем противопоставления оппозиций, а диалектически. Раскрытие психического через диалектику внешних к внутренних условий позволило С. Л. Рубинштейну решить проблему личности как проблему самоопределения индивида по отношению к внешним условиям, дало возможность понять избирательность внутреннего по отношению к внешнему, преобразование внутренним внешнего: «Тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект действия зависит от внутренних свойств объекта, означает по существу, что всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним и как самоопределение (определение, внутренних свойств объекта)» [13, с. 359]. По мнению ученого, самоопределение и определение другим, внешним существуют повсюду. В иерархии этих соотношений высшим уровнем выступает самоопределение на уровне человека. Специфика человеческого способа существования, по С. Л. Рубинштейну, заключается в мере соотношения самоопределения и определения другим (другими), свободы и необходимости в человеческом поведении.

Вопрос: «Предопределены ли самоопределение или действия человека вне его лежащими и противостоящими ему силами?» – представляется нам одним из главных вопросов, имеющих отношение к человеческой природе. В истории человеческой мысли существуют диаметрально противоположные позиции в отношении этой проблемы. Их можно представить в виде континуума, на одном полюсе которого расположены такие характеристики человеческой природы, как самоопределение, самополагание, самодетерминация, самопричинение, а на другом — определение другим (или другими), всеохватывающая и неотвратимая детерминация, предельным выражением которой являются предопределение, предзаданность. *Вслед за С. Л. Рубинштейном и другими учеными мы считаем, что проблема свободы и детерминизма может быть решена диалектически: человек в своей деятельности не является жестко детерминированным природными и социальными законами, он способен трансцендировать свою биологическую, социальную и смысловую детерминированность, выступая активным и автономным субъектом своей жизни в изменяющемся мире.* Следовательно, самодетерминация, самоопределение тесно связаны с таким качеством человека, как субъектность. Существо субъектности индивида философы и психологи связывают с внутренним самодвижением активности, самопричинением, способностью свободно определять себя по отношению к целостному ходу жизни.

Мы отмечаем тесную связь двух изложенных выше трактовок детерминизма как: 1) преломления «внешнего через внутреннее», т. е. в нашем понимании – опосредованность внешних воздействий смысловой сферой личности, ее внутренним к ним отношением и 2) проявления «внутреннего через внешнее» как манифестацию подлинного субъекта активности – в противовес тем представлениям, в которых личность сводится лишь к тому «внутреннему», сквозь которое преломляются внешние воздействия.

Ряд ученых [7, 11] выделяют особую группу свойств (уровень притязаний, потребность в достижениях, локус контроля и др.), определяющих ха-

рактер, способы и формы реализации активности субъекта, – в качестве предпосылок его продуктивного (неслучайного) самоопределения. Специфика же нашей позиции определяется, исходя из развиваемого нами (вслед за С. Л. Рубинштейном, А. С. Арсеньевым, А. Н. Леонтьевым и другими учеными) представления о характере взаимоотношений человека с миром, проявляющемся, с одной стороны, в опосредованном, ценностно-смысловом отношении личности к внешним воздействиям, а с другой – в имманентной активности субъекта в его взаимодействиях с миром. Хотя какие-то характеристики активности субъекта делают его неодинаково успешным в плане способности к самоопределению, тем не менее содержание полноценного самоопределения не может быть выведено только из этих характеристик. Без изучения изменений в ценностно-смысловой сфере личности, ее смысложизненных (Д. А. Леонтьев) и мировоззренческих ориентациях, невозможно говорить о полноценности самоопределения, поскольку будет неясна адекватность результатов самоопределения родовой сущности человека (Б. С. Братусь). Таким образом, **и субъектность, и личностность отражают «внутреннее» в человеке, а следовательно, и то, и другое влияет на полноценность определения человеком себя во взаимоотношениях с миром.**

Итак, общая методологическая основа нашего исследования определяется философскими положениями о глубокой субстанциальной связи человека и мира, о причастности человека к миру как бесконечному целому.

Фундамент конкретной методологии исследования составляет онтологический подход в синтезе с другими подходами (экзистенциальным, гуманитарным), рассматривающий человека как «микрокосм», аналогичный по своей внутренней сущности миру («макрокосму»), интимно в этой сущности связанный с ним в одно целое; как активное, уникальное, свободное существо, использующее возможности самоопределения, открываемые ему самим бытием.

В процессе теоретического анализа нами были использованы принципы: единства единичного, особенного и общего; преломления внешнего через внутреннее; проявления внутреннего через внешнее и др.

Использование положений общей и конкретной методологии обусловило уточнение и разработку категориального аппарата исследования. В качестве основных категорий анализа выступали понятия: «человек», «мир», «экзистенция», «самоопределение», «трансцендирование», «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность» и др. Принцип их соотнесения был следующим: «человек – мир», «сознание – бытие», «субъект – объект», «сущность – существование», «конечное – бесконечное», «единичное – особенное – всеобщее», «самоопределение – определение другим», «спонтанность – детерминированность». Понятийно-терминологический аппарат был расширен введением понятий: «самотрансценденция», «переопределение».

Методологические и теоретические положения онтологического подхода определили дальнейшую программу исследования, состоящую в выявлении противоречий, лежащих в основе процесса самоопределения, механизмов их разрешения, вытекающих из этого закономерностей и принципов, обеспечивающих развитие способности к полноценному самоопределению.

Ведущим противоречием является противоречие между конечным и потенциально бесконечным в человеке, значимость которого заключается в отражении динамического характера процесса самоопределения как диалектики конечного и бесконечного.

Механизмом разрешения ведущего противоречия между конечным и бесконечным в человеке является принципиально незавершаемый (бесконечный) процесс самоопределения, включающий этапы: 1) собственно самоопределение, 2) самотрансценденция, 3) переопределение и т. д.

На основе выделенного теоретическим путем ведущего противоречия и с учетом механизма его разрешения **была сформулирована следующая закономерность:** *полноценность определения человеком себя во взаимоотношениях с миром обусловлена его свойствами – субъектностью (имманентной активностью субъекта во взаимодействиях с миром) и личностью (ценностно-смысловым отношением личности к происходящему).* Выделенная закономерность отражает содержание и функционирование основных компонентов феномена самоопределения человека и предусматривает дальнейшее определение педагогических принципов как методологических ориентиров, обеспечивающих направленность исследования на практическую педагогическую деятельность.

Литература

1. **Арсеньев, А. С.** Размышления о работе С. Л. Рубинштейна «Человек и Мир» / А. С. Арсеньев // Вопросы философии. – 1993. – №5. – С. 130–160.

2. **Асмолов, А. Г.** Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М., 1979. – 150 с.

3. **Асмолов, А. Г.** О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 35–48.

4. **Братусь, Б. С.** К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–56.

5. **Братусь, Б. С.** Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б. С. Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 67–91.

6. **Гуревич, П. С.** Человек как объект социально-философского анализа: науч. докл. на соиск. уч. степ. д-ра филос. наук / П. С. Гуревич. – М., 1991. – 32 с.

7. **Кон, И. С.** В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 355 с.

8. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность /А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

9. **Леонтьев, Д. А.** Структурная организация смысловой сферы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д. А. Леонтьев. – М., 1988. – 24 с.

10. **Психология** личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 1982.

11. **Репецкий, Ю. А.** Рефлексивная активизация личностного самоопределения предпринимателей и менеджеров в процессе непрерывного бизнес-образования / Ю. А. Репецкий, И. Н. Семенов // Инновационная деятельность в образовании. – Красноярск, 1994. – № 4. – С. 34–41.

12. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

13. **Рубинштейн, С. Л.** Человек и Мир // Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.

14. **Сосновский, Б. А.** Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: дис. ... д-ра психол. наук / Б. А. Сосновский. – М., 1991. – 289 с.

15. **Флоренский, П. А.** Столп и утверждение истины / П. А. Флоренский. – М., 1990.

16. **Франк, С. Л.** Предмет знания. Душа человека / С. Л. Франк. – СПб., 1995.

17. **Хэйдеггер, М.** Бытие и время / М. Хэйдеггер. – М., 1997.

РАЗДЕЛ IV
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.0+159.92

Л. С. Илюшин

КРОССКУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В современных социокультурных условиях актуальным является поиск практических и теоретико-методологических оснований для решения задач современного этапа модернизации российской школы, которая вызвана объективными потребностями общества в реализации новых образовательных целей, ориентированных на достижение необходимого уровня качества, эффективности и доступности образования. Одной из таких задач является создание условий для полноценного развития успешной личности ученика в образовательном процессе. В основе такого подхода к образованию лежит, в частности, ориентация образовательного процесса на развитие мотивации учащихся. **Будучи в целом традиционной для педагогики, задача развития мотивации становится в сегодняшнем социокультурном контексте более сложной и комплексной.**

Изучение современной образовательной ситуации показывает, что происходит постепенное отчуждение значительного числа детей от школы, растет число школьников, избегающих решения задач, касающихся учебной деятельности, и испытывающих серьезный психологический стресс уже на ранних стадиях учебы в школе. Это связано, в том числе, со снижением у школьников мотивации к образовательной деятельности, отсутствием желания участвовать в реализации образовательной программы.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что в российской психолого-педагогической науке процессы изучения и стимулирования мотивов учебной деятельности исследовались достаточно глубоко и последовательно. Разработанные подходы к классификации мотивов учебной деятельности, пониманию природы познавательного интереса школьника позволили вплотную подойти к ответу на вопрос о том, каким условиям должно отвечать взаимодействие педагога и ученика в учебном процессе в целях достижения последним необходимого для полноценной качественной жизни уровня компетентности. Однако глубокие социокультурные изменения, происходящие в обществе и в школе в последние годы, приводят к тому, что без научного осмысления феномена образования искать ответ на этот вопрос невозможно. Появление и развитие дистантных форм образовательного взаимодействия, рост значения Интернета в освоении человеком окружающего мира, проектирование технологий развития критического мышления заставляют по-новому рассматривать проблему отношения субъекта к процессу собственного развития в ходе образовательного взаимодействия. Требуется научная разработка способов изучения и развития мотивации к широкой и непрерывной образовательной, а не только учебной деятельности.

Динамичное развитие мира, а также обусловленные этим процессом изменения в современных образовательных системах позволяют говорить о том, что сам человек, являясь субъектом своего развития, начинает рассматривать образование как комплексный процесс, т. е. процесс, определяющий все многообразие средств личностного развития и саму возможность осуществления субъектом мотивированного выбора жизненного пути и самореализации.

В настоящее время происходят качественные изменения в понимании образования, его предназначения, устройства, организации, в выявлении сущности основных структурных компонентов образовательных систем и процессов. Эти изменения требуют адекватного педагогического осмысления. Модернизация образования, понимаемая, в частности, как поиск его новой роли по отношению к человеку и обществу, требует проектирования и развития таких базовых характеристик образовательного процесса, как:

– воздействие на ценностно-мотивационные структуры личности;

– обеспечение саморазвития человека не только в результате осуществления психолого-регулятивных механизмов деятельности, но и на основе духовно-этических ориентаций;

– создание педагогических условий для формирования готовности человека осуществлять свободный выбор своего жизненного пути в культурно-социальной среде общества, различных образовательных системах.

Такое понимание образования во многом определяет и новый этап в развитии педагогики. Для этого этапа характерно углубление и усложнение взаимоотношений педагогической науки и практики. Методологические идеи, установки, теоретические концепты в большей степени, чем ранее, начинают оказывать непосредственное влияние на развитие образовательных систем, построение педагогических отношений между людьми и их группами.

Одновременно с этим в обществе возрастает степень открытости образования, более интенсивными и содержательными становятся международные контакты педагогов. Разработанные и реализуемые в одном социокультурном контексте, образовательные модели транслируются в широкую педагогическую практику региональных систем образования, систему воспитания и обучения конкретных образовательных учреждений. Таким образом, многие достижения мировой системы образования получают свое развитие в практике российской школы, в теории и методологии отечественной педагогической науки. Наиболее актуальными при этом становятся идеи и подходы, направленные на гуманизацию образования, его ориентацию на интересы и запросы личности.

Современная педагогика, реализуя в теоретическом и практическом плане гуманистический подход к образованию, требует установления отношений партнерства, сотрудничества и диалога во взаимодействии учителя и ученика. В связи с этим особое значение приобретают формирование и развитие у педагогов целостного понимания мотивационного аспекта образования, его ценностно-смыслового и личностного контекста.

Анализ современного научного процесса в этом направлении позволяет утверждать, что, несмотря на имеющуюся широкую теоретическую базу научных разработок, обращенных к изучению мотивов в жиз-

недеятельности человека в целом и учебной мотивации в частности, подходы к анализу ценностно-мотивационных характеристик образования не являются системными. Так происходит потому, что существующие теоретические идеи и дидактические концепции не рассматривают мотивацию в рамках широкого социокультурного контекста.

На основании анализа психолого-педагогических и социокультурных аспектов развития современной школы образовательная мотивация рассматривается как понятие педагогический науки, которое, будучи зафиксированным теоретически, требует разработки особой исследовательской методологии. *В целом процессы, связанные с объективным расширением образовательного пространства ученика в современном мире, ориентацией российской школы на освоение и развитие личностно-ориентированного, гуманистического подхода, делают актуальными следующие задачи, стоящие перед современной педагогической наукой:*

– теоретико-методологическое обоснование новизны и значимости такого явления школьной практики, как образовательная мотивация учащихся;

– разработка исследовательского инструментария изучения образовательной мотивации в школьной практике, ориентированной на развитие этой мотивации как в структуре личности каждого ученика, так и в образовательном взаимодействии педагогов и учащихся;

– интеграция общепедагогических, психологических, философских и социокультурных знаний с целью решения проблем, связанных с исследованием и развитием образовательной мотивации школьников.

Специфика, масштаб и глубина этих проблем таковы, что для их решения необходима организация диалога представителей международного сообщества исследователей. Такой процесс рассматривается, прежде всего, как диалог позитивистской и интерпретационистской парадигм научного знания.

Решение этой задачи тем более актуально, что оно сочетается с изменениями в пространстве педагогических исследований, где в отношении целого ряда феноменов современной образовательной практики возникает своего рода «методологический вакуум». Традиционные способы построения педагогических исследований успешно решали задачу изучения устойчивых, сложившихся в теории и практике понятий и явлений. Анализ возникающих новых понятий, языка, стиля научных и науковедческих работ в педагогической и смежных с ней областях свидетельствует о том, что происходит выход, «прорыв» педагогики за рамки этого понятийного множества. Новое состояние педагогической реальности требует иных подходов к конструированию и организации исследовательского процесса. Требуемая в последнее десятилетие более явная многоаспектность философско-педагогического анализа происходящих явлений оказалась во многом не достижима для традиционного способа организации педагогического исследования и его инструментария.

Таким образом, востребованность совместных международных кросскультурных исследовательских проектов и программ со стороны научного сообщества стала закономерным результатом процесса методологического самоопределения в структуре педагогического знания. Так, данные тематического контент-анализа публикаций в англоязычной научно-педагогичес-

кой периодике, посвященных совместным исследованиям 1990–2002 гг. в области школьного образования двух стран (России и Великобритании), свидетельствуют о ряде значимых в плане актуальности данного исследования тенденций:

– исследования в области изучения (и адаптации) методики преподавания отдельных дисциплин, рост числа которых приходился на начало 90-х гг., постепенно уступают место вопросам более широкой педагогической проблематики (социокультурные аспекты целей образования, развитие школы как открытой социальной системы, становление системы образовательных ценностей и т. п.);

– целью сравнительных педагогических исследований все более становится не сравнительный анализ различающихся образовательных систем как таковых, а изучение возможности проектирования на их основе систем иного качества;

– развивается тенденция, направленная не на разграничение, а на интеграцию свойственного той или иной методологической традиции диагностического инструментария, применяемого в исследовательских проектах.

Проблема мотивации имеет глубокие корни в психолого-педагогических отраслях научного знания. **В теоретических и практических исследованиях, результатами которых располагает современная наука, мотивация рассматривается в основном в двух аспектах – как совокупность побуждений, вызывающих активность индивида, и как процесс формирования, образования мотивов поведения, деятельности.** Психологический аспект изучения мотивации связан с развитием представлений о структуре личности, месте и особенностях мотивационной сферы в этой структуре. В свою очередь, внутри этого аспекта мотивация рассматривается в одном случае как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа), в другом – как совокупность мотивов (К. К. Платонов), в третьем – как побуждение, вызывающее активность личности и определяющее ее направленность (Л. И. Божович). По мнению В. Д. Шадрикова, мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем ее притязаний (идеалов), а также условиями деятельности, мировоззрением, убеждениями и направленностью личности. Заняла свое устойчивое место в науке и концепция Л. Н. Леонтьева, определяющая мотив как предмет удовлетворения потребностей, а также связанная с этим идея о том, что мотив нет необходимости формировать, поскольку его следует просто актуализировать. В педагогических исследованиях изучается роль семьи, социального окружения, учителя, школы в процессе формирования мотивации. При этом основное внимание уделяется проблеме мотивации учебной деятельности школьников в условиях педагогического взаимодействия учителя и учащихся. К наиболее значимым педагогическим и психолого-педагогическим исследованиям в области понимания мотивации учебной (образовательной) деятельности школьников следует, безусловно, отнести теоретические работы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, посвященные взаимосвязи мотивации познавательной деятельности и развитию личности, психолого-педагогические исследования К. А. Абульхановой-Славской, в которых мотивация познавательной деятельности рассматривается через призму проблемы обретения и осознания человеком жизненного смысла и концепции са-

мореализации. Значительный вклад в понимание как природы мотивации школьников, так и способов ее изучения и формирования внесли работы Г. И. Щукиной, посвященные изучению сложного психолого-педагогического конструкта познавательного интереса. Анализ названных работ позволяет рассматривать образовательную мотивацию как свойство личности ученика, определяемое совокупностью объективных (внешних) и субъективных (внутренних) факторов, и проявляющееся в отношении ученика к целям, содержанию и результатам образовательной деятельности.

Целостное понимание природы рассматриваемого феномена и объективных закономерностей его формирования в процессе личностного развития и педагогического взаимодействия позволяет вплотную подойти к решению актуальной проблемы определения и проектирования педагогических условий мотивации образовательной деятельности школьников в современной школьной практике.

Образовательная деятельность относится к учебной как «общее» к «особенному», развитие личностно значимых мотивов образовательной деятельности является общепедагогической задачей, требующей решения в актуальном школьном контексте. В свою очередь, сам этот контекст настолько многоаспектен и часто противоречив, что одного лишь усовершенствования педагогического инструментария для решения поставленной задачи явно недостаточно. Требуется теоретическая разработка проблемы мотивации образовательной деятельности современного школьника в целом.

Кроме того, в условиях постепенной автономизации школы, разнообразия образовательных маршрутов и учебных программ возрастает роль изучения и развития у школьников мотивации выбора, самореализации в образовательной деятельности.

Стереотип ориентированности на идеи «должного» и «необходимого» в образовательном процессе ведет к отчуждению ученика от компонентов этого процесса (целей, содержания, контрольно-оценочной деятельности и др.), к подмене *внутренних* личностных мотивов учения, развития и самореализации *внешней* ориентацией на желаемый социальный (материальный) статус.

Анализ современной школьной практики показывает, что хотя, с одной стороны, значимой частью образовательного процесса становится ориентация педагогов на личностные достижения учащихся, актуализацию мотивов их личностного роста, признания и успеха, с другой стороны, не происходит целостного, системного преобразования школы в направлении создания условий, побуждающих школьника к образовательной деятельности, а не только учитывающих его отношение к ней.

К настоящему времени в педагогической науке в целом сложилась концепция личностно-ориентированного подхода к осуществлению образовательного процесса, последовательно разрабатывается ориентационная теория педагогического взаимодействия. В контексте этой теории определена значимость такой категории, как личностные достижения учащихся, выявлены методы ориентации на них педагога. Дальнейший научный поиск в этом направлении постепенно приводит к проектированию целостной модели личностно-ориентированного педагогического процесса, основанного на идеях достижения, успеха, самореализации, педагогического сопро-

вождения. В результате определяются основы для разработки и осуществления целого комплекса инновационных подходов и технологий, к которым можно отнести:

– процесс индивидуальной комплексной непрерывной аттестации учащихся;

– проектирование «поля достижений», «лестницы успеха», сферы самореализации школьника;

– организация комфортной, развивающей, личностно значимой школьной среды, основанной на идеях взаимодействия, творчества, сопровождения, опоры на «зону ближайшего развития»;

– создание условий, способствующих развитию ученика как компетентной личности и субъекта собственного образования.

На основании выполненного теоретического анализа делается вывод, что успешность процесса развития образовательной мотивации определяется тем, насколько активно происходит становление субъектного положительного отношения ученика ко всем компонентам образовательной деятельности.

Использование приемов теоретического моделирования позволило представить структуру образовательной мотивации в виде «объемной пирамиды» (рис. 1), где в роли основного стержня, удерживающего всю конструкцию, выступает субъектное отношение ученика ко всем компонентам образовательного процесса: его целям, содержанию и результатам; именно активность процесса становления этого отношения определяет развитие образовательной мотивации. «Стержень» отношения оказывается как бы «намагниченным» тремя основными группами мотивов: 1) долга; 2) прагматического смысла (пользы); 3) самореализации и поиска радостных ощущений.

Рис. 1. **Структура образовательной мотивации**

Предложенная модель позволяет увидеть, что процесс развития образовательной мотивации выходит за пределы школьного образовательного пространства, условная граница которого обозначена дугой в «области результатов». Мы предполагаем, что рассматриваемая мотивация может развиваться и дальше, с одной стороны, определяясь личностной перспек-

тивой и жизненной стратегией личности, а с другой стороны, влияя на их реализацию. Границы, определяющие контуры «колец», условны, поскольку процесс целеполагания является непрерывным на протяжении **всего** школьного образования, хотя основные цели-ориентиры намечаются в самом начале образовательного маршрута. При этом сквозная область целеполагания сужена по сравнению и с содержанием, и с результатами образования. Таким образом демонстрируется то, что реальная школьная практика, под которой мы и понимаем содержание образования, выходит за пределы целей, определенных образовательными программами. То же касается и образовательных результатов, многие из которых достигаются помимо или даже вопреки заданным целям.

Содержание образования представляет собой именно все пространство образовательной деятельности, а не узкий аспект предусмотренных программами знаний, умений и навыков.

Самой широкой частью пирамиды является область образовательных результатов. Она выходит за пределы школьного обучения и во многом продолжает развиваться на протяжении всей жизни. Это связано с тем, что к образовательным результатам относится весь широкий спектр личностных достижений ученика. Анализ современных исследований показывает, в частности, что устойчивые основы таких интегративных умений, как грамотное письмо, устные математические операции, прикладная логика, коммуникативные и социальные умения и навыки, формируются на этапе школьного образования и сохраняются в течение всей жизни.

Определяемый группами мотивов общий «стержень» субъектно-переживаемого отношения «удерживает» (в зависимости от степени выраженности этих мотивов) вокруг себя «кольца» целей, содержания и результатов. В каждом из них, в свою очередь, также может быть выделена составляющая, способствующая актуализации мотивов долга, пользы или самореализации (радостных ощущений) соответственно.

Анализ построенной выше теоретической модели позволяет определить то, каким образом компоненты образовательной деятельности способствуют актуализации различных групп мотивов учащихся.

1. Цели образовательной деятельности

1.1. Актуализация мотивов долга

Этот процесс имеет место в том случае, если цели имеют характер:

– очень отдаленной от актуального содержания образовательной деятельности перспективы;

– понятий и категорий, сформулированных так, что они непонятны ученику и воспринимаются как абстрактные;

– слишком общих и «размытых» ориентиров, включающих слова: «должен», «необходимо», «следует», «нужно» и т. п.

1.2 Актуализация мотивов пользы (прагматических)

Актуализация этих мотивов происходит в том случае, если цели:

– являются понятными ученику с точки зрения их обоснованности конкретными качествами (свойствами, чертами) личности, а также учебными умениями и навыками;

– являются «завтрашними» и индивидуальными, т. е. определены в области ближайшего будущего, «зоне ближайшего развития» ученика;

– раскрыты в задачах, выполнение которых приводит к личностно-значимому результату (достижению) сразу же или даже в процессе их выполнения.

1.3 Актуализация мотивов самореализации и радостных переживаний

Происходит в том случае, если цели представляют собой:

– яркие, привлекательно сформулированные направления деятельности;

– новые, необычные проектируемые личностные характеристики, сочетающиеся с притязаниями ученика;

– ориентиры, формально не связанные с содержанием образовательного процесса, но решающие задачи роста, прогресса, развития личности ученика.

2. Содержание образовательной деятельности

2.1. Актуализация мотивов долга в процессе освоения учеником содержания образования

Происходит в том случае, если это содержание включает в себя:

– обширный информационный материал, требующий волевых усилий для его запоминания;

– самостоятельные учебные действия, внешне обусловленные категориями учебной дисциплины и обязательности выполнения;

– трудоемкие учебные операции, значительно повышающие физическую и психическую нагрузку ученика.

2.2. Актуализация мотивов пользы (прагматических)

Происходит в том случае, если процесс освоения содержания образовательной деятельности включает в себя:

– ранее неизвестные ученику, но необходимые ему для решения актуальных образовательных задач сведения, приемы работы и т. п.;

– действия, приводящие к заметному росту успеваемости ученика;

– сведения и суждения, воспринимаемые учеником как искомые ответы на мировоззренческие и жизненно важные вопросы.

2.3. Актуализация мотивов самореализации и радостных ощущений

Происходит, если осваиваемое содержание:

– удовлетворяет естественный интерес ученика в узнавании нового и непонятного;

– приносит удовольствие от освоения тех форм (игровых, творческих, эмоциональных), в которых оно представлено в образовательном процессе;

– способствует созданию «ощущения потока» (М. Ксикзентмихали) в процессе выполнения тех или иных действий, заданий.

3. Результаты образовательной деятельности

3.1. Актуализация мотивов долга в области отношения к результатам образовательной деятельности

Происходит, если они:

– оценены отрицательно и предполагают обязательность «исправления» этой оценки;

– не становятся предметом оценки вообще;

– представляются ученику незначительными по сравнению с объективно затраченными на их получение усилиями, временем и т. д.

3.2. Актуализация мотивов пользы (прагматических)

Происходит, если результаты образовательной деятельности:

– становятся предметом объективного рассмотрения и оценки со стороны компетентных для школьника субъектов образовательного взаимодействия;

– предполагают реализацию принципа обратной связи во взаимодействии педагога с учеником при оценке (анализе) результата;

– имеют выраженный интегративный, межпредметный характер.

3.3. Актуализация мотивов самореализации (радостных ощущений) в общей структуре образовательной мотивации

Проявляется, если результаты образовательной деятельности:

– воспринимаются учеником как достижения и успехи, т. е. позитивно-личностно и эмоционально;

– способствуют удовлетворению различных групп потребностей личности ученика;

– способствуют росту самооценки ученика и формированию позитивной «Я-концепции».

Модель структуры образовательной мотивации может описывать и реальное, и желаемое положение дел в образовательном взаимодействии. Под первым мы понимаем характерное для современной школьной ситуации положение, при котором главную роль играют мотивы долга. Их актуализация развивает в основном внешнюю мотивацию. Желаемое положение дел в таком случае должно характеризоваться большей актуализацией двух других групп мотивов, приводящих к устойчивому развитию внутренней мотивации.

В целом методологическое самоопределение является актуальной проблемой для современной педагогической науки. Кроме того, наиболее адекватным средством решения противоречий, актуальных для современной педагогики, является проблемный подход и его осуществление на междисциплинарном уровне. Интегративный философско-педагогический характер понимания сущности современного образования предполагает глубокое осмысление такой его личностной характеристики, как образовательная мотивация. При этом сложившийся научный плюрализм в понимании общего феномена мотивации не исключает, а напротив, обосновывает возможность целостного рассмотрения заявленного нами в качестве научной

проблемы явления. Наиболее глубоко и целостно образовательная мотивация может быть объяснена с позиций гуманистических психолого-педагогических концепций, в основе которых лежит понимание субъектной природы деятельности, стратегии жизни и жизненной перспективы как неотъемлемых составляющих личностного бытия.

Таким образом, **достигнутое понимание сущности образовательной мотивации приводит нас к выводу о необходимости следующих теоретико-методологических оснований для ее исследования:**

– обобщенное психолого-педагогическое знание о природе мотивации человека, мотивах учебной деятельности и познавательных интересах школьника;

– научные представления о структуре образовательной мотивации как о комплексной характеристике субъективно переживаемых учеником отношений к цели, процессу и результатам образовательной деятельности;

– гуманистическая парадигма образования, понимаемая как совокупность личностно-ориентированных образовательных концепций, реализуемых в современной школьной практике;

– объективная картина изменений, характеризующая все субъекты современного образовательного пространства в аспекте изучаемой мотивации;

– методологические принципы построения педагогической исследовательской программы как инструмента развития гуманитарного знания;

– знания об условиях, реализация которых в школьной практике будет способствовать развитию образовательной мотивации учащихся.

Понятие «образовательной мотивации», введенное нами в настоящем исследовании, во многом стало результатом осмысления научных идей позитивизма в той их части, где обосновывается необходимость разработки нового понятийного аппарата науки, а также использование широких средств языка (в их герменевтическом понимании) для развития этого аппарата.

В результате анализа идей Т. Куна, посвященных классификации исследовательских парадигм по четырем основным типам – замкнуто-закрытая, незамкнуто-закрытая, замкнуто-открытая и незамкнуто-открытая – делается вывод о том, что исследовательскую программу изучения мотивации образовательной деятельности целесообразно строить по третьему типу. Это означает «замкнутость» программы на конкретную научно-педагогическую проблему (в данном случае проблему знаний о природе и условиях развития образовательной мотивации) и ее «открытость» в отношении используемых приемов и моделей получения научных знаний. При этом **для изучения такого сложного социально-педагогического феномена, как образовательная мотивация, необходимо проектировать кросскультурные исследовательские программы.**

Опираясь на положения П. Фейрабенда, мы предполагаем не только возможность, но и неизбежность постепенного развития кросскультурных исследовательских программ, ориентированных на изучение основных феноменов педагогической действительности.

Картина «научной игры», интуитивно-рационального поиска, которую предлагает методология исследовательской программы, отличается от картины методологического фальсификационизма, согласно которой исходным

пунктом развития научного знания является выдвижение непротиворечивой гипотезы. Анализ положений И. Лакатоса позволяет утверждать, что исследовательская программа считается прогрессирующей тогда, когда ее теоретический рост предвосхищает ее эмпирическое развитие, т. е. когда она с определенным успехом может предсказывать новые факты. Регресс программы фиксируется в том случае, если ее теоретический рост отстает от ее эмпирического развития, т. е. когда она дает только запоздалые объяснения либо случайных открытий, либо фактов, предвосхищаемых и открываемых конкурирующей программой.

Сочетание анализа теоретических работ, посвященных разработке общей методологии научного знания, и проблематики настоящего исследования позволяет утверждать, что *содержание педагогической исследовательской программы будет отвечать ее целям в том случае, если в него включены:*

– основные философско-методологические положения, которые для автора исследовательской программы носят характер общенаучных аксиом, нарушение которых в ходе реализации программы лишает ее смысла в целом. В случае педагогического исследования – это психологические и дидактические теории, концепции межличностного взаимодействия, теории развития открытых социальных систем;

– общая гипотеза научного исследования, правильный выбор и четкость формулировки которой позволяют в дальнейшем максимально конкретизировать исследовательские задачи, сконцентрироваться на поиске аргументов (данных), способных подтвердить выдвинутые положения;

– механизм реализации задач программы с четким описанием алгоритма выбора исследовательских решений при развертывании программы во времени. Это, однако, не означает, что, будучи окончательно спроектированной, программа не позволит воспользоваться такими «случайными» факторами, как стечение обстоятельств, интуиция, инсайт и т. д. Хорошо составленная программа как раз и позволяет в случае необходимости (или неожиданно появившейся возможности) воспользоваться незапланированным шансом в полном объеме. Гибкость программы вовсе не свидетельствует о ее неустойчивости или, тем более, незавершенности;

– способы внутренней проверки и оптимизации исследовательской программы, так называемая «методологическая защита». Такая защита в случае необходимости позволит максимально эффективно использовать даже минимум диагностических данных, подтвердить или опровергнуть промежуточные умозаключения до того, как они получат статус окончательных научных выводов.

Итак, исследовательская программа понимается нами как совокупность существующих знаний и методов получения новых данных, объединенная общим методологическим подходом и способом своей организации. Исследовательская программа разворачивается в физическом времени и исследовательском пространстве, в результате чего происходит последовательное разрешение научных противоречий, связанных с явлением (феноменом), представляющим исследовательский интерес. В целом исследовательская программа строится как процесс критичного и самокритичного сбора информации, целью которого является развитие уже имеющегося

знания. Емкостью этого определения обусловлена широта понимания исследовательской деятельности, структурированной в рамках исследовательской программы в трех областях:

– ***эмпирических*** исследовательских программах, основанных на существовании в окружающем мире (в педагогической реальности) явлений и событий, которые можно зафиксировать и отразить в виде совокупности диагностических данных (основная стадия – сбор этих данных всеми имеющимися в распоряжении исследователя методами: опросы, наблюдения, измерения);

– ***рефлективных (аналитических)*** исследовательских программах, основанных на возможности объяснения полученных данных с точки зрения существующих научных концепций и теорий (сбор данных в таких исследованиях осуществлен ранее и, возможно, другими; основная стадия – их анализ и интерпретация в форме научной статьи, книги);

– ***креативных (формирующих)*** исследовательских программах, основанных на идее необходимости развития полученного знания и практики (разработка и проектирование новых педагогических систем, продуцирование идей, гипотез, нуждающихся в проверке эмпирическими исследованиями).

Классификация в соответствии **с целью** исследовательской деятельности позволяет выделить три категории педагогических исследовательских программ:

– ***теоретические*** исследовательские программы, ставящие своей целью понимание и предусматривающие описание, интерпретацию фактов или объяснение педагогической действительности без формулирования оценочных суждений или предлагаемых изменений. Наиболее полное (структурное, системное, процессуальное и т. д.) описание выбранной темы является сверхзадачей исследователя, который, как правило, занимает «внешнюю» позицию по отношению к изучаемому объекту. Исследовательским программам этого типа обычно присваивается статус академических;

– ***оценочные*** исследовательские программы, ставящие своей целью понимание и оценку и предусматривающие описание, интерпретацию или объяснение происходящего в педагогической действительности. Сверхзадачей исследователя в этом случае является формулировка оценочных суждений при обеспечении достаточности оснований для них. Компетентность ученого является залогом объективности суждений и выводов. Предполагаемый результат этого типа исследований – решение о целесообразности или нецелесообразности внесения тех или иных изменений (инноваций) в образовательную практику. Позиция исследователя по отношению к рассматриваемому объекту может быть как «внешней», так и «внутренней» («включенной»);

– ***практико-ориентированные*** исследовательские программы, ставящие своей целью понимание, оценку и изменение того или иного аспекта образовательной практики. Сверхзадачей исследователя является описание и осуществление теоретически и экспериментально обоснованных действий, направленных на усовершенствование, развитие практики. Как правило, исследователь включен в практическую образовательную деятельность, т. е. занимает «внутреннюю» по отношению к изучаемому объекту (явлению) позицию.

В зависимости от «статистического масштаба» исследовательской базы различают монографическое и обобщающее изучение образовательной практики средствами исследовательской программы. В общем виде монографическое изучение – это исследование конкретных событий (явлений) образовательной практики. Обобщающая исследовательская программа – это исследование, предусматривающее статистический анализ, сопоставление, экстраполирование, в результате чего формулируется утверждение, касающееся образовательной практики в целом. Первые исследования раскрывают специфику явлений, вторые позволяют понять тенденции их развития в определенном масштабе. При этом стремление к обобщению на основе изучения отдельных событий признается серьезной методологической ошибкой. Для того чтобы ее избежать, и создается такая исследовательская программа, в которой сочетаются качественные и количественные, статистические и монографические методы педагогического исследования.

Рассмотрение вопросов, связанных с методологией построения исследовательских программ в современной науке, невозможно без учета этического аспекта научной деятельности. Сравнительный анализ научных источников, текстов диссертаций и статей, опубликованных в России и за рубежом, показывает, что отношение к вопросам соответствия методов, объектов, субъектов исследования тем или иным этическим нормам весьма различается в отечественном и зарубежном научном сообществах. Контент-анализ современной отечественной научной литературы, посвященной исихолого-педагогическим измерениям, наблюдениям, эксперименту и т. п., не выявил явных формулировок, принятых тем или иным исследователем (группой таковых) этических принципов и положений научной морали. В то же время в таких энциклопедических авторитетных монографиях, как «Исследовательские методы в образовании» Л. Коэна и Л. Мэньона (1998) и «Фундаментальные основания педагогических исследований» Г. Андерсона (1996) вопросам исследовательской этики и научной морали посвящены целые разделы.

На основании анализа работ, посвященных созданию и реализации исследовательских программ, а также собственного исследовательского опыта можно сделать развернутый вывод о том, что **научное знание, получаемое в результате осуществления исследовательской программы, является:**

– ***сущностным,*** т. е. раскрывающим всю глубину противоречия или проблемы, ставшей побудительным основанием для создания и реализации исследовательской программы; в случае изучения образовательной мотивации имеется в виду знание о ее природе, закономерностях становления и методах исследования;

– ***обобщенным:*** называя и характеризуя объекты и явления, научное знание работает с понятиями, и за каждым именем-понятием стоит не индивидуальный предмет, а класс с его сущностными характеристиками; в этом смысле изучение образовательной мотивации в школьной практике предполагает возможность (и необходимость) получения таких результатов (в форме диагностических данных, аналитического отражения, выводов и рекомендаций), которые могут быть частично или полностью перенесены в иной образовательный контекст, способствуя его новому осмыслению;

– ***системно-организованным,*** т. е. являющимся упорядоченной совокупностью конструктов знаний (понятий, суждений). Произвольное или непроизвольное их изменение ведет к изменению или разрушению системы. Основополагающая роль теоретико-методологических основ изучения образовательной мотивации, сформулированных нами, может быть определена исходя именно из этой характеристики;

– ***характеризующимся своим собственным языком,*** в основе которого лежит понятийный лексикон, разработанный для соответствующей области научного знания; применительно к нашему исследованию в этом отношении следует говорить об использовании языка метафор как инструмента описания обобщенного способа получения научного знания в исследовательской программе.

Основными **принципами**, соблюдение которых является обязательным при выполнении исследовательской деятельности в целом, являются:

– принцип ***объективности***, выражающийся в требовании рассматривать объект таким, «каков он есть», независимо от мнения и желания субъекта;

– принцип ***всеобщей связи***, выражающийся в требовании рассматривать объект и учитывать в работе с ним все его внутренние и внешние связи;

– принцип ***развития***, выражающийся в требовании осуществлять познание и учитывать в деятельности тот факт, что сам объект, изучающая его наука, а также мышление познающего субъекта развиваются (т. е. качественно изменяются);

– принцип ***целостности***, выражающийся в требовании рассматривать объект с учетом доминанты целого над частью, с пониманием того, что частичное рассмотрение объекта допустимо лишь как момент познания, а учет характеристик целостности обогащает, а зачастую трансформирует его частные характеристики, делая необходимым изменение деятельности, если она строилась с опорой на частичное знание;

– принцип ***системности***, выражающийся в требовании рассматривать объект как систему характеристик, свойств и элементов, связанных между собой и предполагающих влияние целого на элементы и наоборот;

– принцип ***практики как цели, основы и критерия истины познания***, выражающийся в требовании «обратной методологической связи», т. е. разработки научно обоснованных рекомендаций по изменению (совершенствованию) практики и их апробации;

– принцип ***этического соответствия***, выражающийся в требовании строить, осуществлять и оценивать исследовательскую программу (как одну из форм научной деятельности) не только с позиций научной логики и методологии, но и с учетом взаимодействия ее (программы) субъектов с социумом (образовательной ситуацией, школьной практикой и т. д.), в котором она разворачивается.

В целом процесс создания и реализации исследовательской программы изучения образовательной мотивации определяется процессом «методологического самоопределения», который, в свою очередь, может быть сведен к метафоре «колеса», постепенно перемещающегося в выбранном направлении исследовательского пространства (рис. 2). Главный смысл этой метафоры заключается в том, что «колесо», двигаясь, перемещаясь в исследова-

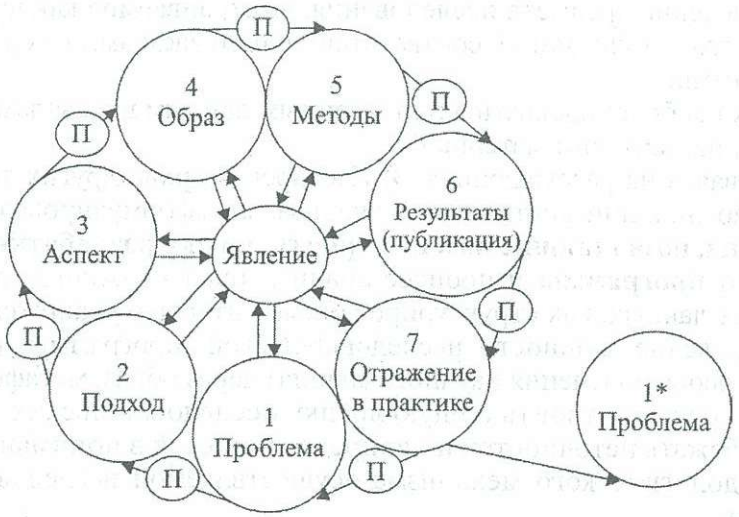

Рис. 2. **Схема процесса создания и реализации исследовательской программы изучения образовательной мотивации**

тельском пространстве, приводит научную проблему (1) в качественно новое состояние (1*).

После выявления научной проблемы (1) происходит определение подхода (подходов) к ее решению (2). Определение подхода (2) позволяет сформулировать тот или иной аспект рассмотрения поставленной проблемы (3). Далее происходит выработка «образа процесса научного поиска» (4). Этот образ может быть выбран из ряда метафор, содержание и смысл которых будут раскрыты далее. Выбранный образ процесса научного поиска (4) должен быть конкретизирован в совокупности исследовательских методов (5). В результате осуществления исследования будут получены результаты, способ представления (публикации) которых (6) также может быть различным. Опубликованные результаты получат отражение в научном сообществе и будут апробированы в практической среде (7). Таким образом, полный оборот «колеса методологического самоопределения» приведет исследователя к новому пониманию научной проблемы (1*), т. е. в точку, из которой может начаться новый оборот. Встречные стрелки, направленные от «явлений» к каждому из компонентов «колеса», обозначают процесс постепенного раскрытия сущности явления на каждом из исследовательских этапов. Окружности с индексом «П» между каждыми двумя компонентами обозначают необходимое условие «проблемности», о котором мы вели речь выше. Иными словами, **на каждой из стадий методологического самоопределения происходит актуализация *проблемы поиска средств научного поиска.***

В отношении нашего исследования актуализация этой проблемы предполагала:

– выявление и разрешение противоречий сочетания тех или иных исследовательских процедур, традиционных для различных научных школ;

– решение проблемы общего языка исследовательского диалога как в прикладном (лингвистическом смысле), так и в его научно-терминологическом аспекте;

– определение предмета исследования, выстраиваемое как процесс постепенной его детализации в соответствии с получаемыми в ходе исследования данными;

– поиск наиболее адекватных полученным данным и выводам способов представления научного материала.

Основываясь на рассуждениях Э. Кассирера и ряда других теоретиков феноменологии и лингвистического анализа, мы сформулировали следующие **выводы, позволившие нам выстроить логику разработки исследовательской программы** и процесс анализа такого важного компонента полученных данных, как структурированные интервью учащихся.

1. Определение сущности исследовательской программы (т. е. основного способа получения научного знания) через образ, метафору позволяет более точно выстроить общую логику исследовательских действий, а также избежать неточностей и неопределенностей в понимании основного методологического механизма осуществляемой исследовательской программы.

2. Выражение сложных комплексных методологических оснований в виде понятного и лаконичного образа помогает ставить целью исследовательской программы построение эффективного инструмента научной коммуникации в различных социально-организационных контекстах: в обсуждениях на уровне экспертов-разработчиков, дискуссиях с предполагаемыми или реальными заказчиками научного продукта, диалогах с учащимися, учениками, родителями.

3. Осуществление процесса проектирования исследовательской программы от общего (целостный образ) к конкретному (набор диагностических инструментов-методик) способствует более четкому определению необходимых и достаточных для получения искомого научного знания исследовательских методик и организационных условий администрирования (осуществления) программы.

Общая методология разработки исследовательской программы представляет собой совокупность:

– принципов построения программы, к которым относятся:

а) принцип диалога между представителями исследовательской группы;

б) принцип учета потребностей субъектов образовательного процесса в результатах реализации исследовательской программы;

в) принципы объективности, надежности и валидности исследовательского инструментария;

г) принцип оптимизации исследовательских процедур в условиях различного социокультурного (национального) контекста реализации исследовательской программы;

д) этические принципы в организации, интерпретации (и публикации) данных исследования;

– методов осуществления исследования:

а) наблюдение;

б) анкетирование;

в) полиструктурированное интервью;

г) беседа;

д) анализ школьной документации и других продуктов деятельности образовательного учреждения;

– критериев оценки качества исследования, выраженных в показателях:

а) достоверность полученных данных;

б) непротиворечивость анализа и интерпретации данных;

в) экономическая и педагогическая эффективность исследовательских процедур;

г) обусловленность изменений школьной практики данными и выводами, полученными в ходе исследования.

В результате анализа значительного числа возможных сценариев развертывания исследовательской программы было выбрано пять наиболее адекватно отвечающих нашему общему методологическому замыслу. Каждый из них представлял собой целостный методологический сценарий реализации исследовательской программы, представленный в «свернутом виде», т. е. без конкретных методик и организационных шагов. Название каждого становилось рабочим в ходе обсуждения. Диагностика восприятия смысла предлагаемых метафор-образов, проведенная в начале детальной разработки программы в формате развернутого собеседования с участниками исследовательской группы, показала адекватность восприятия методологии построения программы каждым участником группы и достаточно высокий уровень эмоционально-образного восприятия предлагаемых метафор.

«Матрешка»

Данный сценарий предполагает последовательное, все более глубокое рассмотрение широкого социокультурного контекста, в котором реализуется интересующий нас феномен. Исследователь как бы снимает диагностируемые смысловые оболочки, старясь дойти до возможно более глубокого понимания сути рассматриваемого объекта. Принципиальным в данном случае является вопрос о предполагаемом количестве этих оболочек, т. е., по сути, о циклах исследовательской программы. Если под смыслом образовательной мотивации понимать центральное ядро этой многослойной конструкции, то процесс реализации исследовательской программы будет строиться следующим образом:

1. Общий анализ социопедагогической ситуации в аспекте выраженности в ней тех явлений и взаимосвязей, которые гипотетически могут быть отнесены к образовательной мотивации.

2. Контент-анализ научно-педагогической литературы в аспекте интересующего феномена.

3. Диагностика проявлений образовательной мотивации на уровне конкретной образовательной системы выбранного масштаба средствами социально-педагогического мониторинга.

4. Составление разносторонних комплексных монографических характеристик педагогов, учащихся, семей.

Данный сценарий точнее всего соответствует традиционным целям этнокультурных и этнопедагогических исследовательских программ, предполагающих обязательный анализ таких категорий, как «ценности общества», «общественные установки и стереотипы», «образовательные и воспитательные традиции».

«Луковица»

В сопоставлении с первым, данный сценарий более «узок» и может быть раскрыт через образ «выреза» в многослойной луковице, сделанного под определенным углом. Этот угол, в свою очередь, и определяет масштаб диагностики. Мы как бы последовательно сужаем сферу исследовательского интереса, детализируя свои представления о предмете исследования. Разработанная в такой логике исследовательская программа строится по организационному сценарию, который предполагает:

1. Масштабное анкетирование школьников по вопросам, связанным различными аспектами отношения к учебной и образовательной деятельности, образовательным притязаниям.
2. Определение реестра основных исследовательских проблем (противоречий, диагностических парадоксов), выявленных в общем виде на большой выборке учащихся.
3. Разработка сценария структурированного интервью, предполагающего детальное выяснение вопросов, актуальность которых стала ясной из первого этапа исследовательской программы.
4. Анализ интервью, в том числе с точки зрения наличия в ответах учащихся мнения о взаимоотношениях с учителями и составление на этой основе структурированного интервью с педагогами.
5. Монографическое изучение отдельных типологизированных на основе анкет и интервью семей учащихся, а также создание их личностных монографических характеристик.

«Мозаика»

Этот сценарий, на первый взгляд, предполагает достаточно хаотичный процесс сбора различных диагностических данных, ориентированный на постепенное создание общей картины явления. Он более подходит для изучения образовательной системы (или ее школьного компонента) в целом, нежели для исследования, например, образовательной мотивации. Собирая отдельные фрагменты «мозаичного панно», исследователь постепенно складывает общую картину происходящего. Подчеркнем, что речь идет именно о создании общей картины, а не о сборе разрозненных ее фрагментов, пусть и в значительном количестве. Одним из основных вопросов данного сценария является вопрос об ограниченности рамок исследовательской программы. При этом, какими бы широкими или, напротив, узкими эти рамки не оказались, целостность представленного описания (анализа) педагогической действительности (или ее фрагмента) полагается обязательным условием успешности реализации исследовательской программы. При реализации данного сценария наиболее приемлемой является следующая последовательность действий:

1. Определение «рамок» наблюдения средствами мониторинга общей проблематики образовательной ситуации и выбор наиболее актуальных для дальнейшего изучения проблем, противоречий и объектов внимания.

2. Изучение отдельных компонентов образовательной действительности средствами включенного и независимого наблюдения, анализа документации, спонтанных интервью.
3. Сопоставление полученных данных и формирование целостного представления о том или ином аспекте образовательной действительности.

«Зеркало»

Этот сценарий реализуется в логике стандартного покомпонентного сравнения двух (нескольких) образовательных систем, предполагающего «зеркальное» (т. е. полное, адекватное) отражение черт и характеристик одной системы по отношению к другой. Возможны два варианта реализации данного сценария. При первом в качестве «отражающей матрицы» принимается одна система, структура и содержание которой представляется ясным и очевидным, по крайней мере, в тех пределах, в которых распространяется проблематика исследовательской программы. Относительно этой системы и изучается другая с применением как качественных, так и количественных методов анализа. Второй вариант предполагает создание «промежуточной матрицы», представляющей собой, по сути, не существующую в реальности модель образовательной действительности. Относительно этой модели и сравниваются обе системы.

«Объемная картинка – инсайт»

Данный сценарий наиболее адекватно отражает возможности длительного включенного наблюдения в сочетании со спонтанной диагностикой различных характеристик образовательной системы. Основное положение исследовательской программы строится на том, что, например, структура и характеристики образовательной мотивации школьников могут быть определены средствами наблюдения за процессами, происходящими в образовательной системе. Основным инструментом в данном случае является субъективная интерпретация получаемых данных, сведений, впечатлений и т. д. различными исследователями, работающими в группе. Собственно «инсайт», т. е. восприятие «объемной картинки» феномена, происходит, если количественное накопление значительного массива данных позволяет, минуя процесс их детальной статистической обработки, сформулировать принципиальные качественные характеристики изучаемого явления. Подобно тому, как достигается эффект «объемности» в так называемых «трехмерных» изображениях, исследователю необходимо найти то самое «расстояние» (т. е. степень диагностического проникновения в изучаемую действительность), с которого и откроется смысл искомых закономерностей, процессов и противоречий.

Таким образом, использование метафоры при проектировании образа исследовательской программы позволяет решить следующие задачи, актуальные для исследовательской группы:

– преодоление социокультурных и лингвистических барьеров во взаимодействии участников международной исследовательской группы;

– концептуальное построение модели исследования на самой начальной его стадии, предусматривающей разработку замысла, стратегии и общей

(разделяемой всеми участниками группы) методологии сбора и анализа данных;

– широкое обсуждение концепции исследовательской программы с представителями педагогической науки и практики в различных национальных (языковых) контекстах;

– расширение возможностей исследовательского инструментария за счет объединения (сочетания различных аспектов) двух и более образов построения исследовательской программы;

– использование материалов исследования в педагогичесжой деятельности при обучении студентов различным аспектам теории и практики современных кросскультурных исследований в образовании.

В соответствии с общей логикой построения работы после анализа содержания, методологии реализации и возможных образов исследовательской программы далее рассматривается круг вопросов, касающихся деятельности исследовательской группы и сообщества исследователей как субъектов реализации исследовательской программы.

Основой становления и развития исследовательской группы является научный диалог, коллективно формирующийся всеми членами группы; развиваясь от стадии информационного обмена через стадию оценочных суждений, он постепенно превращается в конструктивную научную дискуссию, которая характеризуется упорядоченностью коммуникативных процедур: логикой, соблюдением норм научной этики, учетом социокультурных факторов и условий, коллективной мотивацией к достижению искомого научного результата.

В результате включенного наблюдения и анализа процесса деятельности исследовательской группы был сформулирован ряд ее комплексных характеристик:

1. Когнитивные характеристики, или типы когнитивного поведения. К ним, в первую очередь, относятся:

– взаимное принятие обоснованных научных оснований исследовательского поиска;

– установление точных различий и связей в рассматриваемых объектах и явлениях;

– построение убедительных выводов по результатам и в ходе исследовательских процедур;

– продуцирование гипотез;

– обобщение;

– выдвижение контрпримеров;

– вскрытие и обоснование предпосылок;

– использование и распознавание критериев измерения и оценки;

– выведение следствий;

– признание логических ошибок и методологических противоречий;

– поиск и применение подходящих аналогий;

– чувствительность к социокультурному контексту;

– выдвижение альтернативных точек зрения;

– построение ассоциаций, опора на коллективную научную эрудицию и интуицию.

Участники дискуссии приходят к пониманию того, что получаемое ими научное знание является относительным и тесно связанным с интересами и

деятельностью людей, а следовательно, открытым для оценки и критики. Постепенно они становятся все более терпимыми в отношении сложности и неопределенности такого знания, у них растет осознание, что подтверждение того или иного мнения коренится в человеческом действии.

2. Социальные характеристики, или типы социального поведения:

– слушание друг друга, способность и потребность в эмпатии;

– поддержка одним другого путем усиления и подтверждения его позиции;

– критическое исследование взглядов других членов группы;

– выдвижение оснований в защиту той или иной точки зрения даже при несогласии с ней;

– принятие идей других людей, проявляющееся в реакции на них и поощрении собеседника к более полному выражению своего мнения;

– забота о разностороннем развитии каждого из членов сообщества.

3. Социопсихологические характеристики, или типы социопсихологического поведения:

– развитие «самости» во взаимоотношениях с другими;

– умение оценивать собственное «Я» со стороны и учитывать оценку других;

– преодоление эгоцентризма;

– способность к самокоррекции и потребность в самосовершенствовании.

Усвоение методологии самокоррекции в сообществе делает его членов критически мыслящими людьми, т. е. индивидами, открытыми для самосовершенствования, восприимчивыми к контексту и сознательно пользующимися критериями в выработке практических суждений.

Таким образом, отношения индивида, занимающегося научным поиском (реализацией исследовательской программы), и научного сообщества взаимозависимы. Успех сообщества совместим и обусловлен проявлением уникальной неповторимости каждого индивида. Диалог в исследовательской группе центрируется не на самовыражении ее участников, а, скорее, на различном ходе дискуссий, вызывающих отклик партнеров и вынуждающих их принимать на себя определенный риск коммуникации, выражающийся, в частности, в провоцировании различных точек зрения по одному вопросу и др.

Успех в деятельности научного коллектива во многом зависит от соблюдения следующих принципов организации исследования:

– принцип информированности о существе проблемы;

– принцип превентивной оценки возможных результатов работы;

– принцип коллективной инициативы как суммы частных инициатив;

– принцип коллективного решения и оценки;

– принцип непрерывности деятельности в рамках исследовательской программы;

– принцип полного и постоянного информирования о всех сторонах деятельности группы;

– принцип индивидуальной заинтересованности в результатах коллективной деятельности;

– принцип коллективной ответственности за полученные данные и результаты;

– принцип учета типологических особенностей членов исследовательской группы.

В ходе реализации исследовательской программы были исследованы такие факторы, как деятельность школьников в образовательной среде школы и отношение к образованию. Исследование проводилось по трем аспектам:

– восприятие и уровень удовлетворенности детей своим уровнем знаний;

– значение усилий и способностей;

– ценность образования как такового и/или рассмотрение его как средства для достижения экономического успеха и карьерного роста.

Объектом изучения стали группы школьников и учителей России (Санкт-Петербург), Великобритании (Сандерленд) и США (штат Кентукки).

Целью программы было выявление природы и роли ключевых факторов, влияющих на развитие образовательной мотивации школьников. В ходе данного этапа исследования были опрошены 3234 ребенка, которые в этот академический год достигли возраста 15 лет. Всего выборка составила 32 средние школы различных типов. Кроме того, в течение года были проинтервьюированы 130 детей в возрасте 14-15 лет и более 50 педагогов, представлявших все группы школьных предметов. В этих интервью были более подробно развернуты вопросы, задававшиеся ранее в анкете.

Анализ полученных данных позволил сформулировать ряд выводов.

1. Английские и американские школьники в гораздо большей степени удовлетворены своими академическими успехами, даже если их учебные результаты объективно ниже (т. е. более чем в два раза). Российские ученики более критичны в оценках собственных достижений. В то же время они значительно выше оценивают свои потенциальные возможности.

2. Существуют явные различия в том, как российские и западные школьники определяют причины успешности образовательной деятельности. Ученики американских и английских школ связывают свои достижения в первую очередь с тем, насколько интенсивны их собственные усилия и усердие в процессе работы в классе и дома. Российские же ученики главным фактором успеха считают наличие интеллектуальных способностей. Они реже ссылаются на везение и в большей мере ощущают зависимость успешной учебы от хорошего отношения учителя к ним.

3. Российские школьники гораздо меньше, чем их зарубежные сверстники, обвиняют своих одноклассников в том, что те «плохо ведут себя на уроках», что мешает успешно усваивать материал.

4. Большинство российских детей учатся ради поступления в вузы. Американские и английские подростки главной целью обучения считают получение работы, что выглядит как более отдаленная, «стратегическая» перспектива.

5. В целом западные, и особенно американские, школьники существенно «завышают» оценку своих школьных успехов со стороны учителей. Иными словами, в реальности учителя оценивают успехи учеников ниже, чем предполагают последние. Это связано в основном с тем, что американские и английские педагоги, как правило, акцентируют внимание ребят на том, что им удается сделать, и стараются сгладить неудачи.

6. Российские преподаватели и родители более критично относятся к достижениям детей. К тому же сами российские школьники склонны занижать получаемые от взрослых оценки.

7. До 65 процентов американских учеников считают, что на уроках они работают «так напряженно, как только могут». Среди российских детей такого мнения придерживаются только 45 процентов школьников.

8. В целом разница в достижениях школьников разных стран обусловлена не природными способностями и уровнем интеллекта. Самые важные отличия содержатся в мотивации: целях учебы (ради поступления в вуз или получения работы), степени объективности учителя в оценке результатов, значимости высоких жизненных достижений в конкретной культуре.

9. Более высокий образовательный результат обусловлен иной иерархией ценностей семьи и общества, к которым принадлежит ребенок.

10. Образовательная мотивация всех трех групп школьников в значительной степени определяется влиянием социокультурных факторов на процесс становления и развития личности, поскольку сама связь образования с культурой и социумом, в которых оно осуществляется, реализуется одновременно на нескольких уровнях (от национальных традиций до специфики индивидуальной ситуации развития).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что **на развитие образовательной мотивации влияет целая группа факторов:**

– семейные ценности и установки по отношению к актуальной для школьника образовательной деятельности и его образовательным перспективам. Этот фактор способствует развитию мотивации в том случае, если родители стремятся воспитывать у ребенка привычку соблюдать школьные правила, регулярно интересуются его школьными успехами, могут оказать необходимую помощь в изучении школьных предметов и разрешении проблем школьной жизни, устанавливают контакт с учителями и школьной администрацией. Невыраженность этих установок у родителей или наличие у них негативного отношения к целям, формам и методам школьного образования приводят к снижению образовательной мотивации школьников;

– школьная образовательная ситуация, сочетающая в себе позицию педагогов и особенности содержания учебного предмета, предусмотренные национальным стандартом образования. Данный фактор оказывает положительное влияние на развитие образовательной мотивации в том случае, если школьники испытывают к учителю чувства расположенности (любви) и уважения, считают, что нравятся учителю, что учитель замечает и ценит их усердие в учебной деятельности, а также понимает и уважает их личностную позицию, чувства и мнения, причем даже в том случае, если не согласен с ними. Кроме того, данные анкетирования и интервьюирования учителей, родителей и учащихся свидетельствуют о том, что внутренняя (субъектная) образовательная мотивация растет в том случае, если в качестве стимула используется формальное (письменное) или неформальное (как правило, устное) информирование родителей о школьных успехах или проблемах детей, а также о том, что их (родителей) помощь оказалась эффективной с точки зрения успешности выполнения школьником того или иного задания. Анализ данных также показывает, что содержание предмета в целом не предопределяет уровень развития образовательной мо-

тивации, но может выступать в такой роли лишь будучи опосредованным личностной и профессиональной позицией педагога;

– структура досуга и свободного времени школьника в сочетании с особенностями его референтной группы. Названный фактор положительно влияет на образовательную мотивацию в том случае, если у школьника выражены умение и потребность структурировать свое свободное время; ориентация на познавательную и развивающую деятельность при проектировании своего досуга, наличие широкого поля конструктивных, личностно-значимых интересов в структуре досуга. В обратной степени данной фактор влияет на образовательную мотивацию в том случае, если досуг школьника характеризуется «аморфностью» и «деструктивностью»; если у школьника выражено стремление ассоциировать себя с одной и той же группой сверстников внутри и вне школы.

Анализ отечественной и зарубежной школьной практики в целом, а также изучение образовательной мотивации школьников как ее системообразующего фактора позволяют сформулировать совокупность педагогических условий, обеспечивающих развитие внутренней «субъектной» образовательной мотивации учащихся. ***Проведенное исследование дает основание сгруппировать эти условия в две основные категории:***

1. Устойчивые, традиционные ориентиры школьной образовательной среды, объективно влияющие на развитие интереса к учебной деятельности и рост образовательных притязаний.

2. Позиции, выявленные в ходе данного исследования, подтвержденные совокупностью диагностических методик, но характеризующиеся значительным потенциалом дальнейшего изучения и анализа.

К первой категории следует отнести:

– осознание и принятие образовательных целей учащимися, повышение уровня их образовательных притязаний;

– создание условий для формирования у учащихся системы ценностных ориентации в сфере образовательной деятельности;

– учет социальных факторов развития школьников, в том числе семейных образовательных ориентиров;

– создание в школе комфортной, эмоционально привлекательной образовательной среды;

– опора на диалог и сотрудничество во взаимодействии со школьниками, включение в структуру этого взаимодействия игровой и творческой деятельности.

Вторая категория включает в себя:

– развитие у школьников устойчивого познавательного интереса в сочетании с потребностью осознанного выбора и самоопределения в структуре образовательного взаимодействия.

Познавательный интерес традиционно рассматривается как одна из основных категорий школьного образования. В идеальной модели его становления и развития ребенок приходит в школу уже со своеобразным «магнитом любознательности», сила которого может распространиться на несколько первых лет начальной школы. К переходу в среднюю школу образовательная деятельность школьника уже должна побуждаться вполне устойчивой мотивацией выбора способов освоения знаний, сознательной потребнос-

тью в личностно-значимом образовательном опыте. Наконец, завершающая ступень обучения в этой модели ориентирована на актуализацию мотива самоопределения, саморазвития, достижения такого обобщенного уровня компетентности, который позволит молодому человеку решать социально-личностные проблемы, принимать решения и проектировать собственную «линию жизни»;

– *наличие широкого «поля достижений» в практике работы школы и развитие мотивации их выбора школьниками.*

Речь идет о том, чтобы у каждого ученика появилась возможность осуществления достижений в образовательной деятельности. Если «поле достижений» ограничено лишь возможностью ответить на уроке и выполнить домашнее задание, оно не способствует росту привлекательности школьной образовательной деятельности для учеников. Если же, напротив, у школьника появляется возможность выбрать из многих предлагаемых к осуществлению достижений, тех, которые кажутся наиболее привлекательными (посильными, нестандартными и т. д.) именно ему, растет сама мотивация достижения личностно значимой цели, получения высокого результата в данном виде деятельности;

– *освоение учащимися технологий достижения и успеха в образовательной деятельности.*

Обучение в современной школе представляет собой процесс с выраженной «технологической» составляющей, причем как по отношению к учителю, так и по отношению к ученику. Анализ современной школьной практики показывает, что сегодня основное внимание уделяется разработке и освоению образовательных технологий, центром которых выступает учитель. Иными словами, определение роли, функций, качеств «эффективного учителя» происходит значительно точнее и быстрее, чем тех же позиций по отношению к «успешному, эффективному» ученику. Сформулировав эти качества, школа сможет целенаправленно обучать достижению успехов в образовательной деятельности каждого ученика. В свою очередь, успех этого обучения будет зависеть от того, насколько актуальна для школы идея сотрудничества, взаимодействия в образовательном процессе. Если продолжать в основном фиксировать ошибки и ученика и его незнание, создавать новые формы контроля вместо того, чтобы учить школьников предотвращать возможные неудачи, оптимизировать учебные затраты и достигать высоких результатов в любом предмете, то декларативность провозглашаемой ориентации на успех станет очевидной очень скоро, а проблема мотивации решена не будет;

– *развитие у школьников потребности и навыков образовательной рефлексии, обучение приемам самооценки и самоконтроля.*

В современной школе ученик вынужденно принимает на себя роль только исполнителя учебных действий, результаты которых будут детально и критически оценены учителем. Ориентация на внешнюю оценку (а чаще отметку) снижает степень «включенности» ученика в заключительный этап любого учебного действия – самостоятельную оценку полученного результата и формирование личностного отношения к проделанной работе. Данные многочисленных опросов старшеклассников показывают, что хорошо успевающие школьники склонны занижать оценку результатов своей уче-

бы. Средне и плохо успевающие школьники стремятся по возможности «передать оценочные полномочия» учителям. Как следствие, растет «отчуждение» ученика от результатов учебной деятельности, отсутствие навыка самооценки ограничивает саму возможность роста мотивации.

В целом реализация данных условий во взаимодействии педагогов и учащихся позволит более полно сочетать изучение особенностей мотивационной сферы с ее формированием и развитием и будет способствовать осуществлению принципов модернизации российского образования.

Нами проведен анализ взаимосвязи нового знания о сущности образовательной мотивации с идеями компетентностного подхода, являющегося системообразующим в общей концепции модернизации отечественного образования. Проведенный анализ показывает, что наиболее важной научно-педагогической задачей сегодня является проектирование образовательных технологий, успешная реализация совокупности которых будет способствовать развитию образовательной мотивации школьников.

Под компетентностным подходом в школьном образовании сегодня понимается ориентация образовательной практики на развитие такого интегрального качества личности, которое характеризуется способностью и готовностью ученика решать проблемы, типичные и нетрадиционные задачи, возникающие в актуальных для ученика жизненных ситуациях, с использованием знаний, образовательного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Анализ понятийного аппарата, связанного с концепцией модернизации образования, позволяет характеризовать сущностные признаки компетентности как:

– постоянно изменяющиеся и развивающиеся в связи с изменением актуальной для человека ситуации развития;

– ориентированные на будущее, т. е. на непрерывное образование, обусловленное профессиональными потребностями, личностными притязаниями и т. п.;

– имеющие деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями в конкретных областях;

– проявляющиеся в умении осуществлять выбор, основанный на адекватной самооценке в конкретной ситуации;

– связанные с мотивацией к непрерывной образовательной деятельности.

На основании данного анализа делается обоснованное предположение о том, что реализация компетентностного подхода к проектированию образовательных технологий (в ряде случаев – развернутых учебных программ), способствующих развитию мотивации школьников – это не жесткое указание, касающееся их структуры, элементов и т. п., а, скорее, подробная рекомендация. Она направлена на дополнение предметного содержания образовательной технологии с целью развития у ученика интегративного умения и мотивационно-ценностной готовности решать многоаспектные задачи. Само содержание этих задач базируется на предметном знании, но основным смыслом своего решения существенно выходит за его рамки.

В образовательной технологии (программе), построенной в логике компетентностного подхода, можно выделить четыре основных аспекта:

– мотивационный;
– деятельностный;
– результативный («продукт»-ориентированный);
– рефлексивный.

Целостность создаваемого продукта обеспечивается не только наличием в его тексте и материалах этих аспектов номинально (т. е., например, на уровне констатации значимости решения соответствующих педагогических задач), но более всего – их взаимосвязанностью. Эта взаимосвязанность реализуется уже в более конкретных аспектах:

– описание деятельности педагога и учеников;
– варианты создаваемых «продуктов»;
– комментарии, рекомендации и конкретные приемы в области мотивации и рефлексии.

Названные выше аспекты могут быть выражены в вопросах самооценочного характера, которые задает себе педагог – автор создаваемого образовательного продукта:

– есть ли в образовательной технологии (программе) приемы, действия и т. п., способствующие мотивации учеников к ее освоению? Насколько интересны по форме (и содержанию) предлагаемые им задачи? Актуальны ли они с точки зрения учащихся? Какова общая «тональность» взаимодействия «педагог – ученик», предполагаемая программой? Есть ли у учеников, осваивающих программу, возможность выбора: роли, способа действия, варианта «продукта» и т. п.?

– достаточно ли полно представлено описание действий, которые будет осуществлять в процессе освоения программы ученик? Однозначны ли эти глаголы? Насколько допускает технология освоения программы проявление самостоятельности, активности учениками?

– насколько четко представлен в материалах программы предполагаемый «продукт» деятельности учащихся? Соотносится ли он с целями (общепедагогическими и дидактическими) программы в целом? Определены ли критерии оценки решения учениками поставленных в ходе программы задач? Однозначны ли, понятны ли эти критерии? Есть ли в тексте программы указание на то, каким образом представляется найденное (полученное) решение, созданный учениками «продукт» эксперту (экспертам)?

– допускает ли технология освоения программы включение учеников в процесс оценивания хода и результатов своей (и чужой) деятельности? Способствует ли программа становлению «Я-концепции» и самооценки учеников через освоение ими соответствующих процедур? Каковы эти процедуры?

Таким образом, **задача становится основным интегративным элементом построения образовательной технологии (программы). Именно в процессе решения актуальной для ученика задачи наиболее целостно проявляется его образовательная мотивация.** Интегративный характер задачи наиболее четко выступает в сравнении с такими традиционными моноаспектными элементами традиционных программ, как понятие, факт, операция, навык, предметное умение и т. п. Все эти элементы остаются в структуре программы нового типа, но оказываются подчиненными более сложной по сравнению с логикой учебного действия логике решения задачи, выполняющей следующие функции:

1. ***Развивающая.*** Она состоит в том, что, осуществляя деятельность по решению той или иной задачи, ученик осваивает новые и закрепляет (развивает) имеющиеся у него навыки, знакомится с новыми понятиями, тренируется в самостоятельном выполнении учебных действий и т. п. Развивающая функция задачи реализуется, прежде всего, в тексте задачи, а более широко – в контексте ее представления. Под текстом в данном случае понимается не обязательно письменное изложение задачи, но ее формулировка в целом. (Например, задача может быть представлена с использованием различных информационных источников, в логике «гипертекста» и т. д.). Контекст представления задачи – это те обстоятельства (реальные или смоделированные), в которых придется действовать ученику. В качестве контекста может быть задан коллективный поиск решения или соблюдение ряда других условий.

2. ***Организационная.*** Эта функция состоит в том, что в самом представлении задачи (в ее формулировке, в «резюме» или более широко – в «кейсе») содержится в том или ином виде алгоритм поиска решения. Эффективность реализации этой функции зависит от того, насколько готовая задача способствует организации деятельности по поиску решения. Есть ли в ней (в заданиях, вопросах и т. п.) информация о том, какие шаги, действия, способы деятельности следует осуществить для решения. Смысл организационной функции задачи заключается в рекомендациях относительно процесса поиска решения, которые даются ученику. Эти рекомендации могут быть представлены в различном виде (например, в свернутом или подробном) и носить различный характер (например, рекомендации-инструкции (указания), рекомендации-ориентиры, рекомендации-советы и др.).

3. ***Оценочная.*** В данном случае имеется в виду то, что успешность решения задачи выступает в качестве предмета оценки. Причем оцениваться может как процесс поиска (создания) решения – процессуальная оценка, так и конечный результат – итоговая оценка. Именно качество представленного учеником решения подвергается экспертизе с точки зрения того, насколько оно соответствует поставленной образовательной цели. В этом смысле мы говорим, по сути, о валидности конструкта задачи, т. е. о том, действительно ли данная задача позволяет объективно оценить искомую компетентность ученика. Данная функция задачи реализуется в наибольшей степени в том случае, когда и процедура, и представление оценки позволяют выйти на достаточно развернутые характеристики созданного в процессе решения задачи продукта. Основными требованиями, предъявляемыми к таким характеристикам, являются однозначность и информативность. Первое означает, что к создаваемому в процессе решения задачи «продукту» необходимо применять критерии «соответствия-несоответствия» и именно в этих критериях формулировать оценочное суждение. Второе касается аргументированности оценочного заключения, т. е. предоставления информации о том, в чем именно проявляется соответствие (несоответствие) «продукта» заданным критериям успешности решения задачи.

Все три основные функции задачи не являются ни альтернативными, ни последовательно реализуемыми. Характер их взаимосвязи более сложен. Он заключается в дополняемости каждой функции двумя другими. Так, раз-

вивающая функция отчасти строится на самостоятельной организации учеником процесса выполнения им требуемых операций, действий, шагов; при этом постоянно осуществляется и самооценочная деятельность. Реализация организационной функции предполагает в определенной степени и освоение учеником новых способов организации своей (а также парной, групповой, коллективной) деятельности, т. е. развивающий аспект; в этой функции очевиден и оценочный аспект, также проявляющийся в процессе самооценки и оценки референтной группы (партнера), если решение задачи предполагает сотрудничество с ними. Наконец, оценочная функция задачи не может рассматриваться изолированно от двух других, поскольку, во-первых, оценочное взаимодействие «эксперт – субъект» (т. е. «педагог – ученик») предусматривает целый набор возможных организационных процедур, а во-вторых, эффективный образовательный процесс предполагает постоянное освоение учеником новых форм и способов оценки (как объективизированной – «внешней», так и субъектной – «внутренней»).

Содержание задачи, являющейся основным элементом учебной программы, имеет следующую структуру:

– ***мотивационно-проблемный блок,*** назначение которого заключается в том, чтобы сориентировать ученика на понимание и осознание актуальности задачи как в плане саморазвития, так и в плане взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Основными категориями в этом случае являются интерес, личностная и социальная значимость, важность, полезность и др.;

– ***блок ресурсного обеспечения процесса поиска (создания) решения,*** предназначенный для того, чтобы наиболее полно снабдить ученика информационными ресурсами, обеспечивающими глубокое проникновение в суть проблемы. Он должен максимально раскрыть содержательные аспекты поставленной задачи. В том случае, если имеет место подробное описание состояния проблемы, в том числе с привлечением документальных источников, обычно говорят о «кейсе» как способе изложения содержания задачи. Другим вариантом может быть так называемая «инструктивная» модель, согласно которой ученику сообщаются возможные источники искомой информации;

– ***дидактический блок*** (задания и вопросы, требующие выполнения и ответа). Содержание этого блока позволяет максимально конкретизировать форму, вид того «продукта» (интеллектуального, творческого, исследовательского и др.), который должен стать итогом процесса решения задачи. Сам по себе «продукт» может представлять собой как ответ на вопрос (степень «развернутости» ответа определяется соответствующими критериями), обобщенную информацию, так и вариант (смоделированный или реальный) выхода из проблемной ситуации (например, коммуникативной);

– ***критериально-оценочный блок,*** имеющий своей целью завершить «педагогический конструкт» с точки зрения сообщения ученику информации о том, насколько найденное (созданное) им решение соответствовало целям, которые были поставлены в первом блоке. В зависимости от педагогического контекста (т. е. от собственно педагогической, а не исследовательской цели) эти критерии могут быть разными. Решение, «продукт», например, можно оценивать по критерию соответствия – несоответствия ка-

кой-либо норме, по более узким параметрам: «полнота», «новизна» и др. В целом оценочный инструментарий должен предусматривать возможность комплексной оценки «продукта» как по содержанию (смысл предложенного решения, идеи, качество найденной информации и т. п.), так и по форме его представления (устное высказывание, письменный текст и др.).

Решение проблемы исследования образовательной мотивации школьников выводит педагогическую науку на новый уровень осмысления роли диагностического инструментария в процессе создания и осуществления исследовательской программы. Реализация идей диалога, сотрудничества и взаимодействия в современной образовательной практике делает все более актуальной задачу включения всех субъектов образовательной деятельности – учащихся, родителей, педагогов – в реализацию диагностической деятельности и анализ ее результатов. Осмысленная заинтересованность учеников в том, чтобы иметь целостное представление о своей образовательной мотивации, уровне притязаний, интересах способствует развитию их компетентности, понимаемой как способность успешно решать жизненно важные задачи, использовать опыт самопознания, рефлексии для построения жизненных перспектив.

В контексте реализации направлений модернизации российского образования результаты исследования могут стать отправными точками в исследовании таких проблем, как:

– мотивация построения и выбора образовательного маршрута в рамках профильного и предпрофильного обучения;

– информационное обеспечение принятия решений субъектом образовательной деятельности;

– разработка новых подходов к оценке образовательной деятельности школьников.

УДК 37.0

Н. Е. Щуркова

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ МИРОВОГО УСТРОЙСТВА И ПРОТИВОРЕЧИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Амбивалентность мирового устройства, характеризующая все явления мира, столь же присуща и воспитательному процессу: он пронизан противоречиями настолько, что правомерно было бы определять воспитание ребенка как постоянное ежедневное преодоление противоречий ребенком и педагогом в их взаимодействии.

Проявляется противоречие в форме двух противоположностей, каждая из которых не существует без другой, теряя смысл вне противопоставления и аннулируясь при ликвидации альтернативной диады. Так, нет дня без ночи, низа без верха, возвышенного без низменного. Однако всеобщее согласие и понимание, сопровождающее приведенные примеры, исчезает, как только мы входим в сферу воспитания. Противоречия, с которыми сталкивается педагог, раздражают его, всю вину он перекладывает на плечи детей, полагая, что они специально оказывают педагогу сопротивление, чтобы доставить неприятности.

Особенно досаждают педагогу так называемые «хорошие» классы, т. е. послушные, исполнительные, обязательные, четко и успешно функционирующие; они вдруг неожиданно «взрываются», их «будто подменили», педагог их «не узнает», поэтому раздражается, возлагая вину на детей и родителей, и порождает «пустяшные» противоречия, надеясь при этом, что добьется желаемой гармонии.

Однако обретенная через разрешение и преодоление противоречий гармония, рождаясь, тут же наполняется новым противоречием, которое требует разрешения. Гармоничное живет только благодаря перманентно разрешаемым противоречиям. Недостижимость устойчивой и стабильной гармонии отнимает у человека даже надежду на некий социальный покой и вечное душевное равновесие.

Вдруг наступивший момент гармонии в сфере взаимоотношений или в сфере познания, в области трудового либо художественного творчества, бытового устройства или же в собственном представлении человека порождает иллюзию вечного и устойчивого покоя и становится отправной точкой движения вспять, падения на нижнюю ступень собственного развития.

Вот о чем не предупредили молодого неопытного педагога, завершающего курс вузовского образования. Горькое разочарование в профессиональной работе наступает от неожиданного коварства детей («Только вчера были замечательными, что с ними случилось сегодня?!»). Непонимание истоков неиссякаемого фонтана воспитательных проблем нервирует педагога, и свое раздражение он, конечно, направляет в адрес детей. Окрики, насмешки, низкие оценки, клички, угрозы и постоянная агрессивная тональность – вот характерные черты измученного непрофессионала, выходящего на взаимодействие с детьми.

Динамика жизни ребенка готовит всегда, даже в момент профессионального успеха педагога, новое скрытое противоречие, лишая его малейшей надежды на покой, позволяющий длительно почивать на лаврах. Сегодня ученик – «ангел», завтра – «бес».

С одной стороны, странно, что приходится об этом говорить: ведь если противоречие является единственным и общим источником развития и механизмом любого развития, то логично было бы принять данную объективность и в отношении человека как продукта мирового развития и элемента жизни. С другой стороны, выделяя исключительность человека как феномена мира, уповая на силы человеческого разума, апеллируя к мозгу как властной силе, педагог невольно отторгает общую закономерность, когда дело идет о простейшем – войти в культуру, в которой ты родился, и принять ее правила игры. К тому же, направляя огромные профессиональные усилия и тратя драгоценные крупицы своей души, педагог хотел бы надеяться на желаемый результат, как если бы на рынке за большую цену ожидал получить хороший товар.

Уже сегодня можно фиксировать печальные последствия игнорирования педагогами природных противоречий, сведения объективно существующих противоположностей к некоему единству: педагог требует максимального внимания и усердия от уставших учеников на шестом уроке; обращаясь к представителям двух противоположных полов, называет их одинаково словом «ребята», игнорируя разность представителей мужского и женского пола;

сердится на подростков, упрекает их в «стадном чувстве», совершенно забывая об особенностях возраста; педагога раздражает самоуверенность юношества, позволяющего себе высокомерность в общении с преподавателями... И он чаще всего не видит, что его воспитанники сами страдают от дурных черт своего поведения, хотя должен был бы знать как профессионал, что виной тому – амбивалентность личностного становления.

Рассмотрим самые общие основные противоречия, природа возникновения которых различна, но тем не менее имеет один общий источник: социальная жизнь человека есть искусственно созданный феномен, расположивший в естественно развивающейся природной среде.

Группа противоречий **первого порядка** связана именно с двойственной природой человека как феномена природы и культуры, расположенного в пространстве «культура – натура». Это противоречие фундаментально и определяет характер всей суммарной совокупности (если не сказать «системы») противоречий воспитания.

Корневым из них является противоречие между требованиями культуры, диктующей содержание, цели, методики воспитания, и потребностями натуры ребенка, подаренными ему многовековой природой, успевшей заложить в генетический фонд человека жизнеобеспечивающие механизмы существования на земле. Проявляется данное противоречие в противоположностях «должного» и «желательного», выступая каждый раз для ребенка в виде ситуации «хочу и надо».

Полярные точки «культура» и «натура» создают поле высочайшего социально-психологического напряжения, из которого человек не может выбраться до конца своей жизни. Сама же жизнь и предстает как постоянное разрешение такого рода противоречия. Это в свое время дало основание Э. Фромму определить человеком того, кто постоянно решает проблемы жизни.

С точки зрения профессиональной, данное противоречие разрешается через сопряжение принципа культуросообразности и принципа природосообразности. Способ его разрешения издавна открыт практикой воспитания: приучение, оснащающее ребенка социально-ценностными привычками, снимает то напряжение усилий ребенка, которое ему приходится производить, чтобы «вести себя хорошо». Знаменитое детское «Я больше не буду» и есть проявление слабых сил ребенка, которому не удается разрешить противоречие. Наказание не может избавить ребенка от проблемы, если педагог не способствует формированию привычек социального плана.

Школьная реальность дарит иллюстрацию к сказанному. Учитель во время урока вдруг видит, как мальчик клубочком улегся на полу около своего ученического стола. «Что случилось?» – спрашивает он. И ученик жалобно оправдывается: «Я так устал, просто сил больше нет».

Сопряжение культурных норм жизнедеятельности и природных возможностей растущих детей составляет самую сложную сторону педагогической работы. Здесь важно наблюдать природные проявления, учитывать состояние ребенка, уважать природу организма, мягко вводя ребенка в формы социальных норм человеческой жизни. Нежное прикосновение к личности ребенка сочетается с обязательным приобщением его к социокультурным достижениям.

Большой ошибкой является пренебрежение природой детства и упование на силу разума, на осознание ребенком необходимости и важности этих норм для него и для окружающих. Никак не отвергая роли осознанной необходимости, нельзя не вспомнить предупреждение Гегеля о «хитром разуме», который умеет выстраивать логические аргументы в пользу потребности, желания, состояния, импульса, настроения.

Конечно, формирующееся в ходе взаимодействия с педагогом, а также в ходе практической деятельности осознание необходимости социально-ценностных норм, подкрепленное привычками социального плана, создает сильный разум, способный руководить волей, наделяя человека субъектностью как способностью к свободному выбору: осмысливая ситуацию, проецируя ее последствия, субъект обретает свободу от внешнего давления, его выбор основывается на собственном разуме и производится собственной волей.

Педагог, сознательно культивирующий в ребенке субъекта, избегает приказных форм воздействия, заменяет императив вопросом «Чего ты хочешь?» и добавляет иногда «...чтобы потом тебе было...?».

Продуктом разрешаемого противоречия становится обретаемый личностный смысл ценностей, выявленных культурой, это обретение и есть воспитательный процесс, позволяющий ребенку выйти на уровень культуры и войти в человечество на равных условиях взаимного уважения.

Второй порядок противоречий воспитательного процесса проистекает из амбивалентности социокультурной жизни, эти противоречия располагаются в сфере социальных отношений. Две полярности – общее и единичное, общее и особенное – составляют амбивалентную диаду. Общее – все «они», особенное – мое «Я». Общее – все человечество, вся страна, весь школьный коллектив; особенное – мой внутренний эмансипированный мир. Общественные нормы, исторически родившиеся, созданы для соотношения и сопряжения необходимого общего и столь же надобного индивидуального, и каждой отдельной личности приходится производить такое сопряжение, решая постоянно проблему, выступающую в виде альтернативы: подчиняться норме безусловно либо исходить из своих личных нужд на данный момент.

Когда мы наблюдаем, как пешеход перебегает дорогу на красный свет, то нельзя не признать, что в этой картинке мы видим отвержение нормы для всех во имя своего индивидуального сейчас. Когда человек на полной мощности включает звук музыкального устройства, ему тоже нет дела до состояния всех, он озабочивается лишь собственным настроением.

Перед ребенком такое противоречие выступает в качестве противоположности «все и я», для отрочества и юности – в виде острого вопроса, постоянно решаемого: «быть как все? – не быть как все?».

Проявления данного стержневого противоречия в личностной структуре воспитанника многообразны по форме и бесконечно вариативны, так что уловить их, а тем более зафиксировать, чрезвычайно трудно. Это и ссылка на всех, когда снимается ответственность с себя («так все живут», «так все говорят», «кто же так не делает?!»), это и защита от необходимости соблюдать социальные нормы («кто сказал, что так надо?»), это и бессмысленный эпатаж («Я – такой!», «А что вы со мной сделаете?!», «Хочу – и буду»), но это и поведение на грани правонарушения, когда отрицаются ценности со-

циально-нормативной жизни («Я сам по себе – вы все мне не указ», «Я тоже хочу иметь то, что имеют они»).

Позиция «быть как все» приводит к конформизму и полному отказу от собственного «Я». Потеряв или не успев развить способность субъектности, Homo sapiens никак не обретает свою разумную сущность, рискуя остаться индивидом на уровне больше биологического, чем социального развития.

Позиция «не быть, как все», как ни странно, имеет такое же последствие: единичный опыт человека, не обогащенный социальным опытом, оставляет ему мало возможностей подняться на высокий уровень развития, а разорванные связи со «всеми» лишают возможности обогатить свое «Я».

Способом разрешения данного противоречия является ориентация детей на интересы «другого» как такого же автономного человека, что и «Я», уважение к автономному миру «другого» и понимание, что только единение «всех» сохраняет жизнь моего индивидуального «Я». Узел данного противоречия развязывается этическим ключом: через нежное отношение к душе другого человека и бережное отношение к собственной душе.

Педагогическим разрешением выделенного противоречия станет методика индивидуализированной жизнедеятельности ребенка, когда в рамках социально-ценностных норм он делает выбор свойственных ему форм выражения отношения к человеку вообще и человеческой жизни вообще. Осмысление же индивидуализированности собственной жизни протекает в течение всего процесса взаимодействия детей с педагогом, для этого вовсе нет надобности в дополнительном времени и особых мероприятиях. Вот пример тому.

Учитель русского языка, анализируя сложносочиненное предложение, бросает философическую реплику: «Запятая – это как пограничник, стоящий на границе предложения, охраняющий границы суверенного пространства...». В структуре сложного предложения открывается для учеников закономерность существования общего через единичное, особенного через похожее. Теперь ученики в дальнейшем легко смогут понять тезис о связи всех пространств, возможной лишь благодаря автономии этих пространств, об автономии личности как условии существования коллектива, например.

Общим продуктом разрешенного противоречия становится нравственная позиция, предполагающая признание человека как ценности жизни, безусловное уважение человека и прочувствованное отношение к себе как человеку среди других людей, столь же отличных друг от друга, как всякое «Я» отлично от «другого Я». И вот только тогда можно будет говорить о формировании нравственности, свободной от внешнего давления, порожденной ориентацией на «другого», сопереживанием «другому», содействием благу для «другого».

Третья группа противоречий коренится в самой структуре личности, имеющей биологический материальный фундамент и социально обусловленную духовную конструкцию в виде знаний, взглядов, чувств, идеалов, отношений, мировоззрения, крепко спаянных с потребностями материальными настолько, что они представляют собою практически синкретическое единство.

Личность имеет плоть и дух, тело и душу, естественные и социально обусловленные потребности. Эти образования выступают как противоположности, создавая поле напряжения между материальным и духовным в человеческой жизни, говорят о противоречии физического и интеллектуального, плотского и духовного.

Основной вид данного противоречия проявляет себя в альтернативе «цены» и «ценности»: человеку приходится делать выбор между тем, что удовлетворяет материальные потребности, и тем, что необходимо для жизни души. Суть такого выбора есть не что иное, как противостояние «средства» существования человека и «содержания» жизни человека. В этом противостоянии прячется связь того и другого: чтобы обеспечить содержание жизни, надобно иметь средства существования; чтобы созидать духовное, приходится обращаться на рынок, предлагающий средства для такого творчества. Чтобы читать книгу, ее следует купить. Чтобы написать картину, приходится платить за полотно и краски. И, чтобы выразить любовь к женщине, мужчина идет за розой на рынок. Даже если он сам решит выращивать розу, ему придется на рынке приобрести, прежде всего, лопату.

Казалось бы, данное противоречие не касается ребенка и не выступает перед ним в качестве его личной проблемы, ведь в период детства ребенок не включен в процесс добывания средств существования, материальную сторону его жизни обеспечивают родители. Но лишь на первый поверхностный взгляд можно принять такое успокаивающее суждение. Одежда, продукты питания, игрушки, учебные принадлежности, квартирные условия, посещения культурных и развлекательных учреждений – все это разворачивает перед ребенком несправедливость жизни и явственно предъявляет ему, с одной стороны, значимость средств существования, а с другой – относительную независимость содержания жизни от средств существования. Правда, обнаруживать последнее помогает умное воспитание.

Способом педагогического разрешения оно, умное воспитание, избирает «вочеловечивание» материального. Вскрывая внутреннюю сущность цивилизации, можно обнаружить за материальным продуктом цивилизации жизненный интерес человека, а за отношением к предмету – отношение к ценности: блокнот – забота о памяти человека; стул – для удобства работы и комфорта общения; мыло создавалось во имя сохранения здоровья, а значит, жизни; телефон отражает беспокойство людей о сохранении связи с другими людьми и т. д. Предъявлять детям материальное через призму духовного содержания вовсе не трудно, ибо детство все-таки больше занимает духовная сторона предмета. Приведем краткий эпизод из школьных занятий.

Молодой учитель принес две игрушки: одна – старый плюшевый медведь («Это игрушка моего детства», – так сказал учитель), другая – купленная в магазине лисица в нарядном сарафане, и спросил детей, кого из этих зверушек они пригласили бы наблюдать за ходом занятий. Дети единодушно выбрали старую игрушку: «Он добрый, потому что старый, и еще он умный, потому что долго жил и много видел... Он ваш старый друг».

Продукт педагогического разрешения указанного противоречия в практике жизни – приоритет духовного в личностной структуре воспитанника. (Заметим в скобках: нельзя не учитывать утилитаризацию нравственно-

сти в сегодняшний период падения культуры, однако нельзя забывать и об особенностях русской культуры, всегда ориентированной на ценности духовного плана.) Надо ли пояснять, что приоритет духовного ничуть не уничтожает значимости материального, но лишь отводит материальному соответствующее место средства существования.

Четвертая группа амбивалентных проблем воспитания складывается из совокупности объектных противоречий, связанных с тем, что человек в мире объектов столь же объектен: занимает пространство, доступен восприятию, обладает внешностными чертами, делающими его отличительным телом среди других таких же тел, подвластен воздействию извне – т. е., будучи субъектом, человек не перестает быть объектом для окружающих и для себя самого, глядящего на себя непосредственно в зеркало либо изучающего свой духовный мир и оценивающего этот автономный и уникальный мир. А это означает, что человек обладает формой как способом существования своего уникального содержания, но он есть, безусловно, содержательный феномен в адекватном предметном оформлении.

Проблема формы и содержания есть проблема вечного противоречия. Она проявляет себя через постоянно возникающее несоответствие освоенной подрастающим ребенком формы и того содержания, которое проживает или утверждает ребенок в данный момент своего развития. Динамика развития требует от него неизбежной для нового содержания формы, а он не успевает за меняющимся содержанием, не обретает соответствующей формы, и, наоборот, торопится освоить формы взрослого существования, не обладая необходимым внутренним содержанием взрослого.

Форма – способ существования (проявления, строения, отличия, утверждения, обретения) содержания. Оно, это содержание, имеет свою материализацию – вербальную, предметную, пластическую, мимическую, поведенческую. По таким формам педагог оценивает характеристики развития детей: вслушиваясь в речь, вглядываясь в лица, прослеживая манеры поведения, наблюдая предметную практическую деятельность.

Очень хорошо, когда педагогу удается научить детей видеть за формой содержание, а для содержания подбирать соответствующую форму. Такое научение длительно, потому что гармония, как мы уже отметили, невозможна в застывшем положении, статика гармонии нереальна: обретя единство формы и содержания, человек вновь попадает в пространство нового несоответствия того и другого, ибо динамика жизни и динамика возрастных изменений расшатывает родившееся вдруг единство, а противоречие становится фактором развития всей личности, которая творит гармонию содержания своего «Я» и формы своего «Я».

Проявление противоречия «форма – содержание» выступает в виде прямой противоположности поведения детей: их слов и действий; высоких устремлений и низменных поступков; завышенных притязаний и малых способностей; взрослой одежды и детского поведения; резких суждений и слабого мышления; заимствованных манер и отсутствия понимания скрытых в манерах отношений к людям. Очевидно, что разрешение такого противоречия возможно лишь при вскрытии содержания – именно оно ведет и обусловливает форму. Поставить педагогический акцент на содержательной стороне поведения, действия, поступка ребенка, значит, направить осмысле-

ние ценности им производимого с позиции ведущего этот философский тандем содержания.

Педагогическим разрешением становится «распредмечивание» материальных предметов и «опредмечивание» отношения как духовного образования: «что я сделал и какое отношение выразил», «почему я избрал такую форму для моего отношения», «я веду себя именно так, потому что именно такое у меня отношение к данному объекту (человеку)», «этот предмет чрезвычайно важен для меня, потому что он есть одно из условий жизни человека».

Педагог размещает в уголке учебной комнаты фотографию животного и рядом коробочку для жевательных резинок, которые детям позволяют постоянно жевать родители. Перед тем, как войти на занятия, дети кладут в коробочку это печальное изобретение американской культуры: жевание во время общения с людьми есть форма выражения отношения к этим людям.

При разрешении противоречия его педагогическим продуктом становится гармония внешнего и внутреннего, возникающая ненадолго, и педагогу нельзя обольщаться относительно конечного достижения желаемой гармонии, ибо вновь и вновь вспыхивает разногласие формы и содержания, то в силу обгоняющего форму содержания – то в силу обретения новой формы при старом содержании. Зато рождается в ходе опыта устойчивое и уже не исчезающее личностное образование – способность детей быть субъектами собственного поведения, действий и, в итоге, собственной жизни.

Пятая группа противоречий связанна с общим процессом зарождения, продолжения и восстановления человеческой жизни на земле: деление людей на мужчин и женщин, полученное от природы мужское и женское начало в каждом живом существе и человеке как таковом. Мальчик и девочка, юноша и девушка, мужчина и женщина, старик и старуха никогда не будут похожи друг на друга, неся в себе эти природные амбивалентные начала. Более того, их нивелировка никак не сотворит похожести представителей двух полов, но зато сотрет и общечеловеческие черты с того и другого. Противоречие это неистребимо, пока существует жизнь на земле. Извращения в гендерной сфере ничуть не ликвидируют амбивалентной природы этих отношений, но лишь подчеркивают высочайшую ценность такого разделения во имя продолжения жизни, обрекая искусственный вариант однополых связей на выхолощенную пустоту.

Половые противоречия проявляют себя в поведении детей, их интересах, деятельностных предпочтениях, объектах внимания, в различиях ценностей, несходстве реакций, специфике мышления, темпах развития, а также в формирующемся представлении образа жизни. Поэтому следует ставить и решать вопрос о половой дифференциации детей в общей системе гуманистического воспитания. Тонкая дифференциация поло-ролевого взаимодействия, дополняемая разделением полномочий девочек и мальчиков в процессе совместной работы и последовательным осмыслением наивысшей миссии мужчины и женщины на земле, будет содействовать гармонизации двойственности полового разделения людей.

Продуктом такого педагогического разрешения предстанет социально-психологический образ мужчины как «сильного», «лидера» и «почитателя»

женщины, и образ социальной роли женщины как «слабой», «ведомой» и «вдохновителя» строителей жизни. Идентифицируя свое «Я» с данным образом, школьник выстраивает соответствующее образу поведение, и толпа разнополых особей преобразуется в сообщество девушек и юношей, а гармонизация взаимоотношений двух полярных феноменов в корне изменяет психологический климат школы.

Естественна и объективна **шестая группа** противоречий – тех, что возникают в системе взаимодействия отдельных людей. Автономность отдельного человека не может не порождать конфликтов – такого рода столкновений субъектов вокруг одного объекта их интересов, которые требуют немедленного разрешения для дальнейшего продолжения межличностных отношений. В ходе столкновений мнений, взглядов, позиций, желаний, вкусов, привычек и прочих проявлений различий открывается для человека мир «другого», столь непохожего на него. Познание и признание отличности одного субъекта от другого есть фактор социального и духовного развития человека. В разрешенном конфликте происходит восхождение на ступень гуманистической культуры, потому что в процессе разрешения конфликта «другой» учитывается, а дальнейшее поведение выстраивается с ориентацией на существование других людей.

Конфликт (не ссора, не скандал, не драка, не склока) – проявление неизбежного и вечного противоречия меж людьми, обреченными научаться разрешать противоречия. Конструктивное разрешение конфликтов имеет своим социально-психологическим продуктом умение искусно выстраивать сложные и тонкие отношения с людьми, углублять и расширять межличностные отношения, проживать счастье общения на уровнях приятельства, товарищества, дружбы, любви.

Феномен педагогического конфликта как межличностного противоречия между детьми и педагогом сопряжен с дополнительными трудностями в его разрешении. Во-первых, такой конфликт всегда представляет собою выход на противоречие между юным и зрелым поколением. Во-вторых, этот конфликт есть противоречие социальной нормы, декларируемой педагогом, и реальных состояний и возможностей детей. В-третьих, в этом конфликте дети всегда ощущают противоречие между администрацией и рядовыми, не наделенными властными полномочиями, членами школьного коллектива. И все названные характеристики фокусируются в одном моменте взаимоотношений субъектов. А значит, когда протекает благополучное разрешение конфликта, дети и педагог одинаково обретают веер духовных новообразований разнопланового порядка, социально, психологически и этически чрезвычайно важных.

Педагог, обладающий профессиональным искусством разрешать конфликты во взаимодействии с детьми, способствует развитию у них спектра социальных умений. *Профессиональным продуктом разрешаемых конфликтов становится традиция уважительного отношения к человеку в группе и соответствующий данной традиции психологический климат в школе.* С ракурса амбивалентности мира конфликт должен быть принят и введен в систему воспитания детей, а призывы психологов «снять», «ликвидировать», «нейтрализовать», «предотвратить» конфликты лишены педагогического смысла.

Седьмая группа противоречий проистекает из сложной природы содержания воспитательного процесса, а именно, из многослойности социально-психологического конструкта отношения как сущностного образования личности. Дело в том, что отношение не имеет единого разового воплощения. Оно есть, и – его нет. Мы наблюдаем действия, и по действиям судим об отношении. Но мы склонны фиксировать отношения через рациональные проявления, выраженные в словах. Однако все хорошо знают, что эмоциональная сторона отношения порой сообщает о его истинном характере больше, чем действия, слова, тем более, что они совершаются публично, следовательно, подвергаются общественной оценке, а значит, корректируются с оглядкой на общественное мнение.

Проявление амбивалентного отношения выглядит как непоследовательность человека, иногда – слабость воли или даже как наивное лицемерие, если человек говорит одно, делает нечто противоположное, а эмоционально увлечен третьей стороной своих взаимодействий. На самом деле, мы имеем дело с несформировавшимся отношением инфантильного взрослого или подрастающего ребенка.

В детстве – периоде становления социальных отношений – противоречия между субстанциями отношения выступают механизмом развития ребенка: знает, но не умеет – приходится научаться; желает, но не знает – прилагает усилия для познания; знает, но не ценит – напрягает волю, чтобы в действиях учитывать знаемую ценность. Школьник в системе образования – всегда носитель противоположности знания и умения, знания и отношения, отношения и умения. Он признается: «Знаю, что надо... но я забываю... не умею... не хочу... у меня не получается». Он жалуется: «Мне не нравится это делать». Он протестует: «Зачем так нужно? Кому это нужно?..».

Способ разрешения такого психологического противоречия – организация разносторонней деятельности, освещенной разумом и ценностной ориентацией, полнота присутствия в жизни школьника всех видов связи и взаимодействия с окружающим миром, оснащающих его знаниями, наделяющих его умениями и вовлекающих его в проживание ценностных отношений.

А продуктом такого общего способа является гармоничный человек со сформировавшимися устойчивыми отношениями, которым предстоит дальнейшее развитие благодаря новому противоречию между знаниями, умениями, отношениями. Но разрешать эти вновь образовавшиеся противоречия станет уже сам воспитанник.

Выделенные противоречия могут быть дополнены длинным рядом других. Скажем, противоречие, связанное с возрастом человека. Циклическое существование всех живых существ на земле столь же характерно и для человека: он имеет возраст как количество прожитых лет и этап в ленте выделенного ему периода жизни. В педагогической модификации острота возрастных противоречий обретает высокую степень в силу быстроты прохождения возрастных этапов и скорости развития ребенка и проявляет себя в разрыве формирующихся с возрастом претензий и малого жизненного опыта, а значит, недостаточной оснащенности умениями по практической реализации этих претензий.

Мы выделили основные и самые общие противоречия, ставя своей задачей указание на не решаемые в практике воспитания проблемы амбивалентного происхождения либо трактуемые с иных позиций и потому плохо решаемые. К сожалению, до сих пор в педагогической сфере господствует негативное отношение к категории «противоречие». А то, что воспитательный процесс выстраивается по принципу амбивалентности и то, что воспитательный процесс обязательно должен содержать в себе противоречие во имя развития ребенка, осознается редко и слабо.

Воспитание же, с позиции амбивалентности, – это введение ребенка в контекст культуры через преодоление им бесконечной жизненной ленты противоречий и постижение, благодаря преодолению противоречий, основных ценностей человеческой жизни в процессе целенаправленно организуемой всесторонней деятельности как системы, гарантирующей реализацию воспитательной цели в разной мере ее достижения при различиях в социально-природных и социально-материальных условиях жизни ребенка.

Выявляются **принципиальные основания любого воспитательного процесса, конструируемого в контексте культуры**. (Представители вульгарной и административной педагогики разрабатывают теорию воспитания вне контекста мировой культуры). Перечислим их.

- Педагог призван содействовать и помогать детям в личностном разрешении жизненных проблем, постоянно вырастающих перед ребенком, постигающим взрослую жизнь и входящим в жизнь общественную. Введение в педагогический лексикон категории ***«педагогическая поддержка»*** оправдано таким пониманием педагогического предназначения, и, в свою очередь, высвечивает новый подход к профессиональному образованию педагога в вузе, предполагающий основательное овладение прикладной философией жизни.
- Педагог обеспечивает бережное и ***нежное прикосновение к личности ребенка***, так чтобы, вводя его в социальный мир со множеством норм и правил, а также высочайшими достижениями в области всех сфер жизни, никак не подавить индивидуальное своеобразие, свободу расцвета личности и развития способности быть субъектом действительной жизни. Это требует от профессиональной подготовки педагога высокого владения прикладной психологией.
- Педагог вскрывает сущность окружающих явлений через призму ценностных отношений к миру, направляя усилия на выстраивание ***адекватной формы ценностного отношения,*** постигаемого и проживаемого «здесь и сейчас» в уже текущей жизни. Аксиологическая подготовка педагога должна войти в систему профессионального образования.
- Педагог помогает воспитаннику обрести место личностного ***«Я» в этом мире*** во всех его социальных ролях, таких, как роль человека Земли, гражданина Родины, мужчины и женщины, созидателя, члена сообщества людей в разных его проявлениях, а также основную миссию Человека через эти социальные роли. Педагогическая технология организации групповой и индивидуальной деятельности ребенка при достаточной этической и профессиональной подготовке педагога могла бы обеспечить реализацию такого назначения воспитания.

• Педагог, будучи полномочным лицом общества и человечества в целом, способствует в каждый данный момент ***сопряжению интересов всего человечества с интересами автономной индивидуальности.*** Профессиональная культурологическая подготовка в системе педагогического образования может гарантировать реальность такого сопряжения.

• Противоречия воспитания предъявляют высокие требования к интеллектуальному уровню педагога. Разрешение противоречий происходит в процессе основательного ***умственного напряжения ребенка*** как Homo sapiens. Когнитивный компонент профессионального развития педагога в системе его педагогического образования должен быть обеспечен высоким уровнем профессиональной системы обучения.

Подчеркнем еще раз: ни в коем случае нельзя полагать, что познанные и разрешаемые противоречия снимут сложность воспитательного процесса. Перефразируя мысль Э. Фромма о человеке, постояннно разрешающем проблему жизни, скажем: педагог – тот, кто содействует разрешению противоречий самим ребенком, вновь и вновь раскрывая перед растущим воспитанником новые бесконечно рождающиеся противоречия, выявляя их, предъявляя, поддерживая силы юного человека в их разрешении, научая умениям воспринимать, оценивать, анализировать и находить разрешение их в собственном течении жизни.

УДК 378+37.0

Г. С. Саволайнен

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МОНИТОРИНГУ ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В последние годы в отечественной педагогической литературе стал активно использоваться термин «мониторинг» (мониторинг качества образовательного процесса, мониторинг качества образования, мониторинг как системный метод управления обновлением качества образования и т. д.), пришедший в педагогику из теории социального управления, где он выступает как одно из важнейших, относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле [13].

В самом общем виде под педагогическим мониторингом понимается систематическое наблюдение за состоянием и результатами образовательного процесса в целях оптимального определения его целей и задач, отбора содержания, выбора методов, форм и технологий образования и коррекции его результатов. Исследования В. А. Адольфа, В. И. Андреева, В. П. Беспалько, Л. Д. Деминой, С. И. Григорьева, В. А. Кальней, А. Н. Майорова, А. А. Макарова, Н. А. Селезневой, А. И. Субетто, Ю. К.Черновой, М. И. Шиловой, Л. В. Шкериной, С. Е. Шишова и других ученых внесли серьезный вклад в осмысление и решение проблем мониторинга качества образовательного процесса. Эти исследования действительно необходимы и своевременны, так как достаточно типичной является ситуация, «когда

мониторингом называют все, что угодно – начиная с выставления оценки в школе и кончая рутинной работой по аккредитации учебных заведений по стандартным формальным признакам» [8, с. 3].

В. И. Андреев определяет педагогический мониторинг как системную диагностику качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива. «Таким образом, – отмечает далее ученый, – проблемное поле педагогического мониторинга значительно шире, чем традиционная оценка знаний, умений или даже личностных качеств обучаемого [10, с. 259]. Фактически педагогический мониторинг должен «выходить» на целостный образовательный процесс и отражать в своем составе такие составляющие его компоненты, как целевой, содержательный, операциональный, контрольный, оценочный, мотивационно-ценностный и средовой. Л. В. Шкерина, рассматривая проблему мониторинга качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе в условиях реализации компетентностного подхода, предлагает следующее определение: *мониторинг качества подготовки будущего учителя в педвузе – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации о качестве подготовки будущего учителя; система контроля, которая позволяет судить о состоянии его подготовки в любой момент времени и прогнозировать ее развитие; система, которая обеспечивает необходимую информационную основу для принятия обоснованных управленческих решений, направленных на решение поставленных целей* [14, с. 32].

Значимость мониторинга состоит в том, что он позволяет в значительной мере объективно и надежно оценить результативность предпринятых педагогических действий, т. е. обеспечить в образовательном процессе обратную связь, позволяющую установить степень эффективности проведенной работы, ее соответствие потребностям субъектов образовательного процесса, а также требованиям общества.

Сегодня перед отечественной педагогической наукой и практикой стоит глобальная задача – повышение качества образования на всех уровнях. Решить эту задачу без проведения научно обоснованного мониторинга как необходимого условия эффективного управления образованием не представляется возможным. Все вышесказанное в полной мере может быть отнесено к высшему педагогическому образованию.

В научной литературе раскрываются различные виды мониторинга:

– стратегический, тактический, оперативный (по целям образования);

– входной, или отборочный; учебный, или промежуточный; выходной, или итоговый (по этапам обучения);

– пропедевтический, текущий, итоговый, ретроспективный (в зависимости от времени проведения);

– разовый, периодический (дискретный), систематический (по частоте процедур);

– локальный, выборочный, сплошной (по объекту мониторинга);

– индивидуальный, групповой, фронтальный (по организационным формам);

– внешний, взаимоконтроль, самоконтроль (по субъекту и объекту мониторинга);

– стандартизованный, нестандартизованный, матричный, качественный, количественный (по используемому инструментарию) и др.

Приняв определение мониторинга качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе в условиях реализации компетентностного подхода, данное Л. В. Шкериной, как базовое, **мы считаем более точным говорить не о тех или иных видах мониторинга, а об его этапах**. Понимая мониторинг как систему, мы утверждаем, что стратегический, тактический и оперативный – это этапы в проведении мониторинга, в зависимости от того, на решение каких задач внутри системы образования они направлены, но изолированно один от другого они существовать не могут. То же касается и других этапов: входной (отборочный) – учебный (промежуточный) – выходной (итоговый) или пропедевтический – текущий – ретроспективный и т. д. Они имеют смысл только тогда, когда рассматриваются во взаимосвязи и взаимозависимости. Особенно актуализируют проблему целостного, системного подхода к мониторингу требования модернизации образования в целом и высшего профессионального педагогического образования в частности, которое связано с качеством подготовки студента – будущего учителя.

В данном аспекте представляется обоснованном подход, при котором исследователи проблемы мониторинга качества образовательного процесса, С. И. Григорьев и Л. Д. Демина, выделяют в нем две составляющие: социоцентрическую и антропоцентрическую, связанную не только с собственно профессиональным образованием, но и с формированием у учащихся общемировоззренческих позиций и повышением их культурного уровня в целом [11]. При проведении мониторинга образовательного процесса в вузах данными авторами предлагается оценивать следующие показатели:

– уровень профессиональной подготовки;
– уровень нравственно-этического развития личности;
– смысложизненные ориентации и ценности;
– доминирующие мотивационные структуры поведения;
– уровень общего интеллектуального развития;
– уровень национально-культурной ориентированности, воспитанности в традициях русской культуры;
– уровень художественно-эстетического развития личности;
– уровень сформированности ноосферного (космического) сознания.

Прежде всего, согласимся с авторами в том, что оценка личностных особенностей обучающихся, сформированных в период обучения на любом этапе образовательного процесса, в значительной степени характеризует качество самого образовательного процесса в вузе, а следовательно, может и должна выступать одним из объектов мониторинга. Однако выбор параметров такой оценки должен определяться с большой взвешенностью и отражать компетентностный подход. С нашей точки зрения, вряд ли целесообразно в условиях такой многонациональной страны как Россия связывать уровень национально-культурной ориентированности студентов с воспитанностью их в традициях исключительно *русской культуры*. Значительно важнее выявить уровень мультикультурной ориентации и толерантности сту-

дентов, их готовности к поликультурному диалогу и интеркультурному взаимодействию.

Спорной, как на теоретическом, так и на практическом уровне, мы считаем идею о необходимости мониторинга сформированности *ноосферного (космического) сознания студента.* Здесь, с нашей точки зрения, наряду с целесообразностью, прежде всего, встает вопрос о критериях и инструментарии такого мониторинга. Нам представляется более обоснованным определение уровня экологического сознания студентов – их способности и готовности осуществлять образовательный процесс сообразно природе ребенка, не нарушая экологию как образовательного пространства, так и души ребенка.

Анализ философской, социологической, культурологической, психологической, педагогической литературы по проблемам современного образования позволил в качестве основной, стратегической цели подготовки студента – будущего учителя определить формирование его социокультурной компетентности. Смена социокультурной ситуации в России в конце XX в. потребовала кардинального переосмысления многих традиционных базовых подходов, концепций, взглядов наук об обществе и человеке в области гуманитарных наук в целом и в педагогике в частности. Усиление в последние годы культурологической составляющей образования представляется оправданным и перспективным направлением реформирования отечественного образования, так как образование – «институт создания и поиска новых ценностей» и институт «трансляции общего культурного поля» [9].

Исследователи философских, социальных, культурологических, антропологических аспектов человеческого бытия отмечают, что «изменилась и сама культурная реальность, с которой имеет дело человек двадцать первого столетия. Культура не просто предоставляет сейчас человеку какую-либо информацию или требует от него осмысления и правильного восприятия своего содержания – она требует умения работать с самой информацией. Вхождение в культуру становится эффективным только при условии видения и знания самих принципов жизни, смыслов и значений культуры, способов организации культурного пространства и свободного движения в этом пространстве» [6, с. 69].

Таким образом, можно констатировать, что в основе гуманистически ориентированного педагогического процесса должно лежать социокультурное взаимодействие, сущность и назначение которого состоят в воспитании человека как субъекта культуры и общества. «В перипетиях бытия XX века, – пишет В. С. Библер, – в онтологизации и всевозрастающей всеобщности смыслов культуры трудно и мучительно назревает особый тип сознания человека нашего времени. В интенциях и напряжениях этого нового типа сознания (сознания своего бытия, бытия мира, своего со-бытия с другими людьми и миром) формируется новый тип мышления, новая его устремленность, складывается Разум культуры» [1, с. 258].

Как справедливо отмечает Л. Н. Коган, проблема культуры – это, прежде всего, проблема взаимодействия людей, в процессе которого происходит их формирование. Социальное взаимодействие обеспечивает актуализацию культуры, так как вне его культура выступает лишь потенциальной возможностью культурной деятельности [5]. В определенной мере развитие куль-

турного и социального планов в становлении личности связано с ее духовностью, и мысли В. П. Зинченко о духовном развитии личности могут быть правомерно отнесены и к проблеме ее социокультурного становления: «Проблема духовного развития ...вечная и всегда актуальная для индивида и для социума, в какой бы ситуации они не пребывали: в благополучной, стабильной, в ситуации стагнации или в ситуации шока. Возможно, проблема духовности в шоковой ситуации ощущается и переживается острее. Важно, чтобы в любой ситуации поиск духовности и ее обсуждение не сводились к разговорам о духовности, от которых мы уже стали задыхаться и которые трудно воспринимать без раздражения» [3, с. 12]. От разговоров необходимо переходить к действиям, а точнее, к взаимным, взаимообусловленным действиям, направленным на усвоение человеком (людьми) как ставшей культуры, так и создания индивидуальной неповторимой культуры своей личности.

Важной составляющей методологии мониторинга является определение принципов его построения. Исследуя проблему мониторинга процесса и результата формирования социокультурной компетентности студентов педагогического вуза – будущих учителей, мы в качестве основных принципов выделяем следующие:

- принцип системности;
- принцип целостности;
- принцип бинарности;
- принцип прогностичности.

Соблюдение ***принципа системности*** обеспечивает целостное восприятие объекта мониторинга с учетом его иерархии и взаимодействия структурных компонентов сложного объекта. Принцип системности при построении педагогического мониторинга выступает как единство морфологического, структурного и функционального аспектов. Морфологический аспект принципа системности связан с определением структуры объекта (в нашем случае социокультурной компетентности студентов педагогического вуза), компонентов, его составляющих. Структурный аспект принципа системности ориентирует на установление взаимных связей между структурными компонентами объекта. Функциональный аспект позволяет выявить те функции, которые выполняет объект как целостная система и каждый из его компонентов. Как справедливо отмечают исследователи, если преобразование элементов осуществляется локально, без системного подхода, то эти попытки терпят неудачу [2].

Принцип целостности непосредственно связан с принципом системности. Его выделение в качестве самостоятельного основополагающего принципа разработки и реализации мониторинга процесса и результата формирования социокультурной компетентности студентов – будущих учителей мы, прежде всего, связываем с содержательным аспектом данной подготовки. Во-первых, социокультурную компетентность мы рассматриваем как единство следующих компонентов: диагностического, аксиологического, прогностического, коммуникативного, интерактивного, фасилитационного, аналитического, рефлексивного, акмеологического, методологического, или исследовательского. Взятые в целостности, они обеспечивают новое личностно-профессиональное качество – социокультурную компетентность

учителя (будущего учителя). Социокультурная компетентность учителя проявляется в способности и умениях психолого-педагогической диагностики личности ученика, его особенностей и потребностей, аутодиагностики, мониторинга образовательной среды; стимулировании, мотивации, проектировании и организации творческой деятельности обучаемых, развитии их гуманистических ценностных ориентаций, самости и социумности, рефлексии и толерантности, т. е. всего того, что определяет качество образования будущего учителя. Выделенные компетентности должны быть характеристикой практически любого специалиста в области человековедения. Но педагогическую профессию отличает то, что о компетентности учителя будут во многом судить не по тому, что он сам знает и умеет, а по тому, как аналогичные компетентности сформированы у его учеников: насколько они сами могут разобраться в себе – определить свои сильные и слабые стороны, систему ценностных ориентаций, владение прогностическими умениями и навыками, способности конструктивно общаться, взаимодействовать, работать в команде, могут ли в случае необходимости прийти на помощь другому, поддержать его, умеют ли анализировать деятельность свою и других и осуществлять рефлексию своих поступков, стремятся ли они к самообразованию, готовы ли к исследовательской деятельности. И это еще один аспект принципа целостности мониторинга социокультурной компетентности учителя (будущего учителя) – обращенность на себя, на своих учеников, на свою педагогическую деятельность.

В соответствии с проблемой исследования особый интерес и методологическую значимость представляет для нас ***принцип бинарности***, который является производным от философского принципа дополнительности и отражает сущность образовательного процесса, в котором бинарно, т. е. «неслиянно и нераздельно» сочетаются преподавание и самообучение, воспитание и самовоспитание, внешняя регуляция и саморегуляция деятельности и поведения. Таким образом, данный принцип выводит нас на понимание того, что в мониторинге должны сочетаться внешняя оценка и самооценка, внешний контроль и самоконтроль, внешняя диагностика и рефлексия. Это позволяет получать наиболее объективные результаты мониторинга, опирающиеся не только на стороннее наблюдение, основанное на какой-либо внешней модели образовательного процесса, но и на самостоятельное видение проблем обучения и воспитания обучающимися и преподавателями.

Принцип бинарности выступает ведущим и при выборе видов, технологий, форм и способов мониторинга, а также измерительных процедур и инструментов. Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что исключительное использование методов экзистенциально-феноменологического анализа не может дать объективной оценки качества образовательного процесса, поскольку здесь слишком велико значение личностного фактора каждого отдельно взятого обучающегося и анализирующего, и, кроме того, «экзистенциальные» показатели принципиально не поддаются точному количественному выражению и носят вероятностный характер. Попытки использовать «экзистенциально-феноменологический» анализ личности студентов как ведущий и единственный принцип оценки образовательного процесса в вузе не ориентированы на качество, на становление компетентности его субъектов.

Экзистенциально-феноменологический, антропоцентрический подход в реализации мониторинга должен быть дополнен технологическим, квалиметрическим подходом, предусматривающим научно обоснованный выбор объектов наблюдения, т. е. тех характеристик образовательного процесса, которые несут формализованную информацию о качестве этого процесса и его составляющих, а также поддаются адекватному количественному измерению (соответствие учебных планов или их отдельных частей требованиям нормативных документов; определение средней успеваемости в образовательном учреждении и отдельных его подразделениях; время, отведенное на изучение отдельных дисциплин; уровень профессиональных и психолого-педагогических знаний, умений и навыков учащихся и педагогов и т. п.). Вместе с тем заметим, что решение задачи мониторинга качества профессионально-педагогической подготовки учителя исключительно количественными, математическими методами представляется не просто затруднительным, но и невозможным, так как не может дать объективных результатов и не позволяет учесть индивидуальные особенности личности. Как отмечал Е. А. Климов, рассматривая вопросы общенаучной культуры диссертантов по педагогическим и психологическим наукам: «Статистическое оценивание, вычерчивание разного рода компьютерных диаграмм – не обязательная принадлежность работ по педагогике и психологии. Они иной раз могут играть роль разве что неких "бантиков", создающих видимость научности. Возможен высокий уровень и качественно-содержательного анализа данных. Возможен полезный анализ и уникальных, неповторимых казусов. Развивающаяся личность не стандартна, ее не потрогаешь и разного рода метрологические упражнения с ней могут создавать лишь иллюзию истинности и достоверности знания ...естественно-научные, технические эталоны исследований ...не могут считаться безусловным идеалом. У А. С. Макаренко вы не найдете статистики, а его вклад в педагогику неоспорим» [4, с. 20].

Именно соблюдение принципа бинарности при проведении мониторинга позволит реализовать комплекс научно обоснованных качественных и количественных оценок качества процесса и результата профессионально-педагогической подготовки учителя.

Принцип прогностичности для организации педагогического мониторинга также имеет основополагающее значение, поскольку ориентирует не на простую констатацию того или иного факта состояния системы, а на ее развитие в определенном направлении. Только в этом случае мониторинг будет выступать надежной основой для выработки стратегии и управления процессом, направленным на реализацию данной стратегии.

Дальнейшую работу в обозначенной области мы связываем с разработкой диагностических и экспертных процедур мониторинга качества профессионально-педагогической подготовки учителя; созданием и использованием инструментария и методик, направленных на развитие и отслеживание профессиональной компетентности субъектов образовательного процесса; разработкой научно-практических рекомендаций по мониторингу и диагностике качества профессионально-педагогической подготовки учителя.

Представляют интерес выделенные Н. В. Кузьминой уровни результативности педагогической деятельности. Данные уровни выстроены авто-

ром по принципу кумулятивной шкалы (каждый последующий уровень включает в себя предыдущие):

I – репродуктивный: педагог умеет рассказать другим то, что знает сам;

II – адаптивный: педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории;

III – локально-моделирующий: педагог владеет стратегиями обучения учащихся ЗУНам по отдельным разделам курса (т. е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и создавать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность);

IV – системно-моделирующий: педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом;

V – системно-моделирующий деятельность и поведение: педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии [7, с. 18, 19].

С целью отслеживания процесса и результата становления социокультурной компетентности студентов – будущих учителей **разработана «Ориентировочная программа мониторинга социокультурной компетентности студентов – будущих учителей», включающая 10 диагностических карт** (в соответствии с количеством выделенных частных видов компетентности, образующих в совокупности социокультурную компетентность).

Каждая из карт построена таким образом, что может использоваться как самостоятельно для более подробного изучения уровня сформированности у студента (студентов) одного из видов компетентности, так и во взаимосвязи с другими картами или системно. Все карты построены на основе единого критерия, в качестве которого принят системно-целостный признак. В соответствии с полнотой и постоянством проявления данного признака выделены уровни сформированности социокультурной компетентности студентов – будущих учителей и каждой частной компетентности, и каждого из ее показателей (когнитивного, аффективного и праксиологического).

Вместе с тем подчеркнем, что данная программа носит вариативный характер, и некоторые ее позиции могут быть изменены, дополнены, усилены или исключены в зависимости от профиля подготовки студентов – будущих учителей. Принципиальным моментом программы является соблюдение системно-целостного критериального подхода и определенных уровней сформированности социокультурной компетентности.

Остановимся на этих моментах подробнее и проиллюстрируем их примерами. Принятие в качестве критерия системно-целостного признака заключается в признании того, что от степени его выраженности зависит и уровень сформированности социокультурной компетентности. Всего нами выделено четыре уровня сформированности социокультурной компетентности, точнее, три уровня сформированности социокультурной компетентности (III – высокий, или инициативный уровень; II – средний, или исполнительский; I – низкий, или начальный) и нулевой уровень, или уровень отсутствия социокультурной компетентности. На каждом из уровней показатели сформированности социокультурной компетентности соответствуют

системности и постоянству проявления системно-целостного признака. На высоком уровне сформированности социокультурной компетентности каждый из показателей (когнитивный, аффективный и праксиологический) проявляется системно и целостно, т. е. студент владеет системой знаний в соответствующей области; осознает значимость данной области знаний и деятельности в этой области применительно как к себе, так и к своим ученикам; имеет позитивный опыт деятельности в той или иной области в образовательном процессе и позитивный опыт организации аналогичной деятельности учащихся.

Таким образом, системность выступает как единство когнитивного, аффективного и праксиологического показателей, только в совокупности образующих новое личностно-профессиональное качество – компетентность. Целостность выступает как педагогическая деятельность, обращенная как на себя, так и на своих учеников.

Данная программа мониторинга может использоваться как для экспертной оценки уровня сформированности социокультурной компетентности студентов – будущих учителей (в качестве экспертов могут выступать преподаватели факультета, кураторы группы, представители деканата, студенты, учителя школ, где обследуемые проходили педагогическую практику), так и для самооценки как основы для профессионального совершенствования.

«Ориентировочная программа мониторинга сформированности социокультурной компетентности студентов – будущих учителей» является весьма объемной, и не каждый преподаватель, учитель, студент и т. д. готов сразу с ней работать. Учитывая данную ситуацию, мы разработали «Программу оперативной экспертной оценки и самооценки уровня сформированности социокультурной компетентности студентов – будущих учителей», более простую по своей структуре (таблица).

Данная программа разработана для оперативного определения уровня сформированности социокультурной компетентности студентов – будущих учителей или какого-либо ее компонента (ряда компонентов) и может быть использована как в процессе экспертной оценки (в том числе методом компетентных судей), так и самооценки. В программу включены 30 пунктов, (каждый из которых оценивается по 4-уровневой шкале – 3, 2, 1, 0, соответствующей уровням сформированности социокультурной компетентности в «Ориентировочной программе мониторинга...»), которые могут быть объединены в 10 блоков в соответствии со структурой социокультурной компетентности.

Данная программа может быть использована как самостоятельно, так и в дополнение к «Ориентировочной программе мониторинга сформированности социокультурной компетентности студентов – будущих учителей».

Программа оперативной экспертной оценки и самооценки уровня сформированности социокультурной компетентности студентов – будущих учителей

№ п/п	Показатели сформированности социокультурной компетентности	Уровни сформированности социокультурной компетентности
1	Владеет системой знаний о психолого-педагогической диагностике, о диагностических методах и методиках	3 2 1 0
2	Ориентирован на применение психолого-педагогических диагностических методов и методик в образовательном процессе	3 2 1 0
3	Имеет опыт успешного применения психолого-педагогических диагностических методов и методик в образовательном процессе	3 2 1 0
4	Владеет системой знаний о педагогической аксиологии и аксиологическом подходе к образовательному процессу	3 2 1 0
5	Ориентирован на гуманистические ценности в образовательном процессе	3 2 1 0
6	Имеет положительный опыт ценностного отношения к учащимся в образовательном процессе	3 2 1 0
7	Владеет системой знаний в области педагогического прогнозирования и целеполагания	3 2 1 0
8	Творчески относится к прогнозированию и целеполаганию в образовательном процессе	3 2 1 0
9	Имеет положительный опыт прогнозирования и целеполагания собственной педагогической деятельности и обучения прогнозированию и целеполаганию учащихся	3 2 1 0
10	Владеет системой знаний в области педагогического общения и коммуникации	3 2 1 0
11	К общению относится как к ценности, ориентирован на конструктивный диалог в образовательном процессе	3 2 1 0
12	Имеет положительный опыт создания в образовательном процессе дружеской доверительной атмосферы и конструктивного делового общения, основанного на диалоге и полилоге	3 2 1 0
13	Владеет системой знаний о взаимодействии и его видах в образовательном процессе	3 2 1 0
14	Ориентирован на эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса	3 2 1 0
15	Имеет положительный опыт организации различных видов взаимодействия (сотрудничества, соревнования, конкуренции и др.) в образовательном процессе и развития интерактивных умений у учащихся	3 2 1 0
16	Владеет системой знаний в области педагогической фасилитации	3 2 1 0
17	Ориентирован на реализацию педагогом функции фасилитации в образовательном процессе	3 2 1 0
18	Имеет положительный опыт фасилитационной деятельности в образовательном процессе (оказания учащимся психолого-педагогической помощи и поддержки)	3 2 1 0
19	Владеет системой знаний в области анализа и аналитической деятельности в образовательном процессе	3 2 1 0
20	Ориентирован на анализ как завершающий этап педагогического взаимодействия, осознает его значимость как для учителя, так и для учеников	3 2 1 0
21	Имеет положительный опыт собственной аналитической деятельности и обучения учеников элементам анализа	3 2 1 0
22	Владеет системой знаний в области педагогической рефлексии	3 2 1 0
23	Ориентирован на рефлексию в образовательном процессе	3 2 1 0
24	Имеет положительный опыт рефлексии собственной деятельности и обучения учеников элементам рефлексии	3 2 1 0
25	Владеет системой знаний в области педагогической акмеологии (личностного и профессионального роста)	3 2 1 0
26	Ориентирован на достижение акмеологической компетентности в профессионально-педагогической деятельности и личностном развитии	3 2 1 0
27	Имеет положительный опыт использования методов и приемов совершенствования как собственной профессионально-педагогической деятельности, так и личностных качеств	3 2 1 0
28	Владеет системой знаний в области психолого-педагогического исследования	3 2 1 0
29	Ориентирован на исследовательский характер педагогической деятельности и организацию исследовательской деятельности учащихся	3 2 1 0
30	Имеет положительный опыт собственной исследовательской деятельности и организации исследовательской деятельности учащихся	3 2 1 0

Инструкция по оценке уровня социокультурной компетентности по 4-уровневой шкале

III уровень – данный показатель проявляется всегда
II уровень – данный показатель проявляется как правило
I уровень – данный показатель проявляется редко (ситуативно)
0 уровень – данный показатель не проявляется

Инструкция по обработке листов оценки (самооценки) уровня сформированности социокультурной компетентности студентов – будущих учителей

В соответствии с целью оценивания возможно определение уровня сформированности социокультурной компетентности студентов – будущих учителей и отдельных ее компонентов. Таким образом, по каждому листу оценки возможно высчитать 11 показателей:
X – уровень сформированности социокультурной компетентности;
X_1 (п. 1 – 3) – уровень сформированности диагностической компетентности;
X_2 (п. 4 – 6) – уровень сформированности аксиологической компетентности;
X_3 (п. 7 – 9) – уровень сформированности прогностической компетентности;
X_4 (п. 10 – 12) – уровень сформированности коммуникативной компетентности;
X_5 (п. 13 – 15) – уровень сформированности интерактивной компетентности;
X_6 (п. 16 – 18) – уровень сформированности фасилитационной компетентности;
X_7 (п. 19 – 21) – уровень сформированности аналитической компетентности;
X_8 (п. 22 – 24) – уровень сформированности рефлексивной компетентности;
X_9 (п. 25 – 27) – уровень сформированности акмеологической компетентности;
X_{10} (п. 28 – 30) – уровень сформированности методологической (исследовательской) компетентности.

Предложенная технология мониторинга социокультурной компетентности студентов – будущих учителей в определенной мере отражает подход Д. И. Фельдштейна, отмечающего, что при определении тенденций психического развития личности, условий ее оптимизации чрезвычайно значимо не только регистрировать объективные факты и факторы, их обусловливающие, выявлять закономерности, но и проектировать динамику (забегая «вперед»), вариативные возможности активного творческого формирования личности [12, с. 13]. Данный подход значим еще и потому, что позволяет наряду с констатирующим этапом опытно-экспериментальной работы проводить формирующий, определенный Д. И. Фельдштейном как «генетико-моделирующий»; взятые в совокупности, они позволяют «выявить как реальное состояние развития, так и возможности, механизмы его изменения». В нашем случае речь идет о выявлении уровней сформированности социокультурной компетентности студентов – будущих учителей, определении путей их повышения, учитывая особенности личностного развития и требования профессии.

Литература

1. **Библер, В. С.** От наукоучения – к логике культуры / В. С. Библер. – М., 1991.

2. **Горовая, В. И.** Педагогическая деятельность в системе современного человекознания / В. И. Горовая, С. И. Тарасова. – М.: ИЛЕКСА; Ставрополь: АРГУС, 2005.

3. **Зинченко, В. П.** Человек развивающийся: очерки российской психологии / В. П. Зинченко, В. В. Моргунов. – М., 1994.

4. **Климов, Е. А.** О некоторых нежелательных традициях в работе диссертационных советов по педагогическим и психологическим наукам / Е. А. Климов // Диссертационные исследования в системе психолого-педагогических знаний (состояние и проблемы). – М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2002.

5. **Коган, Л. Н.** Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М., 1984.

6. **Конев, В.** Мир культуры и мир бытия (о парадигмах философского сознания) / В. Конев // Высшее образование в России. – 2001. – № 6.

7. **Кузьмина, Н. В.** Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л., 1985.

8. **Майоров, А. Н.** Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – М.:Интеллект-Центр, 2005.

9. **Никандров, Н. Д.** Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. – М.: Пед. о-во России, 2000.

10. **Педагогический мониторинг** качества образования / под ред. В. И. Андреева. – Казань, 1999

11. **Технология мониторинга** качества высшего образования в регионе / под ред. С. И. Григорьева, Л. Д. Деминой. – Барнаул, 1999.

12. **Фельдштейн, Д. И.** Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн // Избр. тр. – М., 1999.

13. **Шишов, С. Е.** Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Пед. о-во России, 2000.

14. **Шкерина, Л. В.** Мониторинг качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе в условиях реализации компетентностного подхода / Л. В. Шкерина // Проблемы качества подготовки будущего учителя в вузе с позиций компетентностного подхода в обучении: межвуз. сб. науч. тр. – Красноярск, 2003.

РАЗДЕЛ V
ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 159.9+371

Е. Н. Кучер

КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В системе подготовки психолого-педагогических кадров в все более насущно ощущается дефицит практических навыков решения профессиональных задач, которые студенты могут приобрести в процессе обучения в вузе. От 57 до 71% студентов-выпускников отмечают неудовлетворенность практической стороной полученной ими профессиональной подготовки. Особенно высока доля таких студентов среди выпускников групп с дополнительной специальностью «психология» (по материалам опросов выпускников физического факультета МПГУ в 1999–2003 гг.).

При этом понятно, что экстенсивные пути решения данной проблемы становятся все менее эффективными в силу возрастающих темпов расширения спектра требуемых навыков, необходимости их творческого применения и самостоятельного комбинирования; кроме того, добавление часов, отводимых на практическую подготовку студентов, ограничено экономическими факторами.

С нашей точки зрения, одним из эффективных путей решения данной проблемы является обогащение базового содержания курсов психологии зарекомендовавшими себя когнитивными технологиями, которые могут быть использованы студентами как в будущей профессиональной деятельности, так и для решения личных задач.

Немаловажным преимуществом обсуждаемых ниже технологий является их компактность и простота освоения, за счет чего они не требуют большого числа дополнительных учебных часов и могут быть органично включены в курсы возрастной и педагогической психологии, психологии труда и психодиагностики, если введение соответствующих спецкурсов не представляется возможным.

Опыт подобной работы на физическом факультете МПГУ в группах с дополнительной специальностью «Психология» (в форме спецкурса « Вербальная компетентность учителя» и в рамках курса педагогической психологии) показывает высокую эффективность данного подхода: студенты не только приобретают практически полезные в работе инструменты, но и имеют возможность актуализировать и более системно осмыслить соответствующий материал из курсов общей, возрастной и педагогической психологии.

Ниже приведены наиболее соответствующие целям и ограничивающим условиям сложившейся системы психолого-педагогической подготовки студентов технологии:

1. Полимодальная работа с информацией: активное задействование аудиального, визуального, кинестетического и дигитального репрезентативных каналов.

2. Работа с субъективными когнитивными стратегиями обработки информации: стратегии решения задач, грамотности, творчества и т. д. (выявление, анализ эффективности, встраивание).

3. Стратегия эффективного вербального представления информации: сенсорность, использование метамодели.

4. Стратегия эффективного сбора информации (SCORE): проблемная коммуникация, психологическое консультирование и т. д.

5. Стратегия алгоритмизированного описания деятельности (TOTE).

Не имея возможности в рамках настоящей статьи детально описывать каждую из перечисленных технологий, коротко остановимся на анализе их возможностей.

Полимодальная работа с информацией построена на наличии у человека пяти сенсорных систем для восприятия информации, а также несенсорной репрезентативной системы для обработки абстрактной информации (внутренний диалог).

Сенсорные репрезентативные системы являются своего рода *фильтрами* восприятия. Они определяют тот спектр восприятия реального мира, который физиологически доступен человеку.

Несовпадение педагога и учащегося по «любимым» репрезентативным системам приводит к затруднениям в коммуникации и, как следствие, к падению эффективности педагогических взаимодействий. Очевидно, что когнитивной гибкости следует ожидать именно от педагога, как от лица, в первую очередь ответственного за коммуникацию.

Работа с субъективными когнитивными стратегиями обработки информации. Предпочтения человека в использовании репрезентативных систем приводят к формированию сложных когнитивных фильтров (комбинаций индивидуальных предпочтений на основе нейрофизиологических возможностей и культурных стандартов). В связи с тем, что каждая репрезентативная система напрямую связана с приобретением, преобразованием, репрезентированием, хранением и воспроизведением информации, используя их в определенной последовательности, каждый человек создает свою собственную репрезентацию окружающего мира, т. е. субъективную модель мира.

Регулярно задействуемые человеком последовательности репрепрезентативных систем складываются в соответствующие стратегии, которые во многом определяют эффективность его деятельности. Так, исследования показывают, что успешные стратегии воспроизведения словарных слов обязательно содержат визуальное конструирование и визуальную память, тогда как наименее успешные преимущественно аудиальны. Аналогично, наиболее успешные стратегии решения физико-математических задач преимущественно визуальны (с участием аудиально-дигитальной системы), наименее успешные – кинестетичны, особенно на этапах моделирования условия задачи и поиска вариантов решения.

Соответствующие упражнения позволяют учащимся усовершенствовать собственные когнитивные стратегии, что приводит к качественному изменению эффективности их учебной деятельности.

Стратегия эффективного вербального представления информации. Метамодель – это инструмент вербального сбора информации, который позволяет осознать, как отдельные речевые структуры связаны тремя универсальными механизмами искажения информации (генерализация, опущение, искажение), и использовать специальные вопросы к конкретным лингвистическим паттернам речи, чтобы вместо обобщения детализировать, вместо опущения – восполнить, вместо искажения – вернуться к первоначальной форме и смыслу сообщения. Закономерности метамодели полезно использовать там, где важно достижение точности в коммуникации.

Выделяют следующие паттерны метамодели:

• *неконкретные имена существительные и местоимения.* Цель конкретизации – восстановить упущенную информацию, уточнить референтный опыт. Для получения полной репрезентации информации следует уточнить имя существительное или местоимение. Аналогично поступают, если употребляется номинализация, т. е. использование слов с процессуальным значением в качестве имен существительных, причем процессуальность как бы исчезает;

• *неконкретные глаголы.* Цель конкретизации – определить комплексную эквивалентность поведения или процесса. Глаголы обозначают процессы или действия, причем детали процесса могут значительно варьировать. Подход метамодели ставит целью выявить конкретный набор типов поведения, подразумеваемых говорящим;

• *модальные операторы невозможности и необходимости; указатели границ опыта.* Цель конкретизации – выйти за установленные границы возможностей, уточнить имеющуюся информацию, получить доступ к желаемой информации. Выражения типа «я не могу» (невозможность), «я должен» (долженствование), «я обязан» (необходимость) накладывают ограничения на поведение. Уточнения выявляют конкретные условия или последствия, которые делают действие необходимым или невозможным;

• *универсальные количественные.* Цель конкретизации – конкретизировать сделанное сверхобобщение. Универсальные слова типа «все», «никогда», «каждый», «всегда», «все время» и т. п. направлены на сверхобобощение. В просьбе уточнить предлагается сделать переоценку репрезентации с тем, чтобы дифференцировать элементы группы более эффективно, что увеличит возможность выбора.

• *сравнительные (сравнение с умолчанием).* Цель конкретизации – выяснить эталон сравнения, то, с чем сравнивают. Сравнительные – это прилагательные и наречия, обозначающие сравнение, но при этом опускается то/тот, с чем/кем сравнивают.

Стратегия эффективного сбора информации (SCORE). Модель SCORE представляет собой описание причинно-следственной организации опыта и эффективно организованного сбора информации. Она фокусирует внимание на определенных аспектах информации, указывая оптимальный путь коммуникации с человеком, позволяющий за наименьшее количество времени и шагов эффективно продвигаться к поставленной цели или совершать изменения. Аббревиатура образована из начальных букв слов: Symptoms – Causes – Outcome – Resources – Effects.

Симптомы, или настоящее состояние – это наиболее заметные и осознаваемые человеком аспекты предъявленной ситуации или опыта, т. е. состояние, существующее на сегодняшний день.

Причины – опыт в прошлом, породивший настоящее состояние, это нечто, лежащее более глубоко и менее осознаваемое, что послужило причиной возникновения и развития данных симптомов.

Результат, или желаемое состояние, представляет собой цель изменений или состояние, которое должно заменить настоящее.

Ресурсы – это элементы опыта, наличие которых позволяет выйти из настоящего положения, они делают возможным переход из настоящего в желаемое.

Эффекты представляют собой последствия достижения результата как для самого человека, так и для его значимого окружения – состояние в будущем, когда результат уже достигнут. Эффекты могут быть как позитивными и, следовательно, усиливать мотивацию к достижению желаемого состояния, так и негативными, порой даже дискредитирующими само желаемое состояние или противоречащие экологическим критериям.

Анализируя процесс коммуникации людей, можно обратить внимание на то, что многие из них осознанно или бессознательно используют элементы модели SCORE. Когнитивный подход к психологическому консультированию считает предпочтительной следующую последовательность шагов при сборе информации:

- *определение структуры симптомов.* Еще до начала сбора информации желательно установить якорь на любое ресурсное состояние человека, что страхует от неожиданных ассоциаций с нересурсным состоянием в процессе взаимодействия;
- *работа с желаемым состоянием,* что, с одной стороны, позволит сразу определить, что в действительности хочет человек и выполнимо ли его желание вообще, а с другой – обращение к желаемому результату обеспечивает ресурсное состояние человека. Наконец, не имея четкой информации о структуре желаемого состояния, нелегко подобрать ресурсы, соответствующие этому состоянию;
- *сбор информации об эффектах желаемых изменений,* что позволяет заранее предотвратить возможные возвраты в работе с человеком и обеспечить экологию. Часто после изучения этой точки происходит изменение представления о желаемом результате, а иногда и смена цели, поэтому поиском адекватных ресурсов логичнее заниматься только после ее прохождения;
- *исследование причин ситуации,* требующей изменения. Если в других психотерапевтических направлениях обычно всегда начинают с выявления причин (или же они выясняются сразу после симптомов), то в НЛП считается, что такой подход только усиливает нересурс и закрепляет « карту проблемного состояния ». В НЛП обращаются к причинам только для изучения и использования во благо способа создания проблемы. В этой точке клиент диссоциирован от прошлого негативного состояния;
- *поиск и выявление ресурсов,* нужных для воплощения желаемого состояния в реальность. Ресурсы могут быть внешними и внутренними, подбираются для достижения желаемого состояния и изменения причин.

Стратегия алгоритмизированного описания деятельности (ТОТЕ). Модель ТОТЕ была разработана бихевиориальными психологами, которые изучали взаимосвязь структур восприятия и поведения у животных и человека. Они использовали в своих исследованиях модель мозга как «черного ящика», имеющего информационные вход и выход. Аббревиатура ТОТЕ означает Test – Operation – Test – Exit.

Согласно этой модели, все мыслительные и поведенческие процессы организованы вокруг фиксированной цели и различных способов ее достижения. Фактически она является базовой управленческой схемой функционирования живых организмов. Модель ТОТЕ послужила хорошей базой для разработки первого цифрового компьютера в области создания искусственного интеллекта.

Когнитивисты переместили фокус внимания в модели ТОТЕ внутрь «черного ящика». В ходе изучения мыслительных и поведенческих стратегий людей была предпринята попытка полнее ответить на вопрос о «языках мозга». НЛП показало, что внутри каждой точки ТОТЕ существует конкретный набор сенсорных репрезентаций и их субмодальностей. Это дало возможность более детально и точно описать субъективные процессы и базовые стратегии человека, создать удобный язык их графической записи.

Первый тест T_1 запускает процесс достижения цели и включает в себя выработку сенсорных критериев желаемого состояния, оценку уступающей информации (тест критериев). Второй тест T_2 используется для сравнения текущего состояния с желаемым (тест процесса), благодаря чему организуется «петля обратной связи» в системе. Операции O организуют доступ к информации, ее переработку и использование с целью приближения текущего состояния к желаемому. Выход E обеспечивает принятие решения о том, заканчивать процесс достижения цели или продолжать его. Это решение формируется после теста процесса, если результат сравнения во втором тесте положителен, то процесс завершается, если нет, то формируется еще один цикл. При этом могут происходить следующие изменения: преобразование цели или изменение операции; уточнение или конкретизация цели; уточнение критериев или уменьшение уровня укрупнения; получение большего количества данных и т. д.

Приведенные технологии, встраиваясь в процесс психологического образования, могут вооружить студентов полезными в их будущей профессиональной деятельности методами решения практических задач, а также помочь системно осмыслить материал психологического цикла учебных дисциплин.

УДК 378 + 004

Э. Г. Скибицкий, О. В. Шкабура

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ИНФОРМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Определение приоритетных направлений развития системы высшего профессионального образования по обеспечению организационно-педагогических условий для подготовки конкурентоспособных специалистов инициирует процессы поиска инновационных подходов к конструированию и реализации процесса обучения, обеспечивающего требуемое качество подготовки будущих выпускников учреждений общего среднего и высшего профессионального образования. Не затрагивая вопросов управления, исследуем роль средств информатизации (информационные технологии и телекоммуникационные средства) в организации педагогического процесса, который основан на организационно-педагогических мероприятиях контроля и оценки качества обучения и самообразования и реализуется в условиях информационно-образовательной среды (системный комплекс технических, программных, методических, дидактических и организационных компонентов, ориентированных на удовлетворение образовательных потребностей различных категорий населения) учебного заведения.

Обращаясь к понятию «качество образования», необходимо уточнить те аспекты его содержания, которые непосредственно связаны с информационной обеспеченностью педагогического процесса, базирующегося на саморегуляции и самообразовании в соответствии с индивидуально-типологическими характеристиками обучающегося, особенностями подготовки в заданной предметной области и уровнем его профессионального самоопределения, которое определяется осознанным и целеосуществляемым достижением профессиональных компетенций в области осваиваемой специальности.

Социальный заказ на подготовку конкурентоспособного выпускника может быть выполнен только таким образовательным учреждением, которое обеспечивает необходимые организационно-педагогические условия для неформального (максимально ориентированного на конкретную личность) регулирования педагогического процесса, основанного на самостоятельности обучающегося в достижении поставленных целей воспитания, обучения и образования. При этом система целей должна быть представлена совокупностью нормативно и самоопределяемых требований к степени достижения необходимого объема квалификационных характеристик будущего выпускника. Данное утверждение обосновывается пониманием факта, что образование личности – это результат целенаправленной и социально-регулируемой эмоционально-интеллектуальной деятельности всех субъектов педагогического процесса, в котором ответственная роль за достижения и неудачи образования на любом уровне его представления остается за самим обучающимся.

Рассмотрим качество образования как определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучающиеся на конкретном этапе в соответствии с планируемыми целями [1]. Далее ограничимся компетентностным компонентом качества обучения, включающим знаниево-содержательный, деятельностно-процессуальный и творческо-прогностический компоненты уровня подготовки будущего выпускника учебного заведения.

Квалификационные характеристики специалиста в общих чертах представлены в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования и, как правило, детализируются в рамках рабочих программ по конкретным дисциплинам учебного плана. Отсутствие системного описания квалификации будущего специалиста порождает ряд проблем, связанных с «разночтением» требований к уровню подготовки будущего выпускника на различных этапах обучения, что не способствует адекватному проектированию внутриорганизационной системы контроля и оценки результатов обучения. **Повышение эффективности управления педагогическим процессом посредством усиления «инструментальности» государственного образовательного стандарта возможно через включение информационной модели квалификационных характеристик будущего выпускника учебного заведения**, представленных систематизированной совокупностью компетенций по различным видам профессиональной деятельности.

Разработка информационной модели ключевых компетенций специалиста (выпускника) позволит осуществлять постановку диагностичных целей обучения, адекватно конструировать содержание образования, целесообразно планировать систему контроля и эффективно разрабатывать инструментальные средства оценки качества результатов воспитания, обучения и образования. Задача формирования формализованной модели содержания обучения будущего выпускника может быть решена в соответствии с методологией информационного подхода [4], включающей методы системного анализа и информационного моделирования, технологической основой которых в рамках информационного подхода являются схематизация и дискретизация семантического описания предметной области, формализованное представление данных.

Компетентностный компонент качества образования характеризуется мерой достижения обучающимися компетентностных характеристик будущего выпускника по отношению к нормативно и самоопределяемым целям обучения, уровню профессионального самоопределения. Обеспечение востребованного обществом и обучающимся качества образования во многом зависит от характеристик информационно-образовательной среды учреждения, организационно-педагогических условий реализации процесса обучения, проведения на различных этапах воспитания, обучения и образования мероприятий системы контроля, оценки и самооценки конкурентоспособности будущего выпускника. В свою очередь, характеристики информационно-технологической среды образовательного учреждения зависят от эффективности внедрения в педагогический процесс современных средств информатизации, в том числе педагогических технологий.

Средства информатизации – часть любого производства, в том числе образовательной системы. Если ранее средства информатизации использо-

вались преимущественно с целью управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся, то в настоящий момент пришло время для их практического применения с целью обеспечения условий для саморегуляции и самоуправления педагогическим процессом. Сформировалась объективная необходимость в разработке информационно-технологической системы, ориентированной на сбор, обработку, анализ и представление данных относительно индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося. Индивидуальная образовательная траектория будущего выпускника должна быть представлена объемом, содержанием и качеством результатов обучения в соответствии с нормативными и самоопределяемыми целями образования.

Проектирование подобной системы и ее практическое внедрение в педагогический процесс возможно на основе информационно-структурного подхода, в рамках которого определяется компонентный состав информационной системы, на основе которого возможна реализация последовательности требуемых информационных преобразований, обеспечивающих не только эффективное функционирование системы, но и ее развитие за счет внутренних и дополнительных информационных ресурсов. Теоретической базой проектируемой системы выступает формализованная модель педагогического процесса, представленная совокупностью взаимосвязанных компонентов: социальный заказ, содержание образования, теоретические основания и особенности практической реализации образовательных технологий, тезаурусная модель содержания обучения, информационная модель выпускника. Примером такой системы может служить информатическая система педагогического процесса.

Информатическая система – это система ввода, вывода, хранения, обработки данных, создаваемая для обеспечения функционирования информатических процессов. Информатический процесс – это совокупность действий над данными в рамках информационного процесса [3].

Информатическая система педагогического процесса (ИСПП) – это система сбора и обработки данных о результатах подготовки будущих выпускников на различных этапах обучения. Ее основная задача заключается в усилении объективной составляющей процессов контроля и оценки результатов обучения, в формировании постоянной мотивации обучающихся к процессу непрерывного самообразования, повышения уровня профессионального самоопределения. ИСПП представляет собой комплексную информационно-технологическую систему, включающую программно-целевые ресурсы, системы поддержки педагогического процесса и принятия решения, систему прогнозирования (рисунок).

Программно-целевые ресурсы ИСПП представлены совокупностью информационных ресурсов образовательного назначения: баз данных, энциклопедий, справочников, словарей, презентаций, демонстрационных роликов, учебных видеофильмов, целостных компьютеризированных курсов и т. п. Системы поддержки педагогического процесса включают: системы автоматизации внутреннего документооборота, системы и среды моделирования, различного назначения компьютерные программы, системы контроля результатов воспитания, обучения и образования, экспертные системы, системы дистанционного обучения и т. п.

Моделирование образовательного процесса в рамках ИСОП

Назначение программно-целевых ресурсов и систем поддержки педагогического процесса во многом определяется содержанием и методикой организации учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе изучения конкретных дисциплин учебного плана и профессиональной подготовки в целом. Кроме того, системы и ресурсы образовательного назначения могут выступать в качестве дополнительных средств обучения, самостоятельно применяемых обучающимися в процессе их непрерывного самообразования. Чем выше уровень развития информационно-технологичес-

кой среды образовательного учреждения, тем шире спектр образовательных технологий и средств обучения и самообразования.

Ведущую роль в организации педагогического процесса с применением программно-целевых ресурсов и систем его поддержки играют:

– образовательные технологии: программированное обучение, полное усвоение, поэтапная диагностика и коррекция педагогического процесса, технология «погружения», технология адаптивного обучения, педагогическое тестирование и т. д.;

– средства информатизации: автоматизация документооборота, поиск информации, обработка числовой и графической информации, технология мультимедиа, виртуальная реальность, технология моделирования, автоматизация проектирования и т. д.

Наши исследования показали, что вышеперечисленные образовательные технологии и средства обучения должны быть ориентированы на развитие квалификационных характеристик будущего специалиста в соответствии с информационной моделью его профессионального поведения. Однако эффективность обучения в большей степени зависит от мотивированности обучающегося к процессам обучения и самообразования, его активной деятельностной позиции. Он должен руководствоваться учебным и индивидуальным планом и проявлять активность в самостоятельном продвижении к нормативным и самопланируемым целям обучения с использованием информационных ресурсов и систем поддержки педагогического процесса. При активной роли обучающихся педагог выступает в качестве наставника и консультанта относительно планирования учебно-познавательной деятельности, содержания изучаемой учебной дисциплины, характера и особенностей применения средств обучения в процессе выполнения самостоятельной работы.

Базовым компонентом в структуре ИСПП является система поддержки принятия решений (СППР). Задача СППР заключается в сборе, аналитической обработке и представлении данных, необходимых для выявления и анализа объективной составляющей в процессах определения и понимания уровня учебных достижений, качества обучения на конкретном этапе подготовки будущего выпускника в соответствии с нормативными и самопланируемыми целями образования. Функционирование СППР обеспечивается взаимодействием нескольких подсистем, характеризующихся собственными дидактическими задачами, решение которых ориентировано на усиление объективной составляющей в оценке результатов обучения. В состав СППР входят системы: мониторинга; накопления и управления данными; анализа данных; позиционирования; аналитического представления информации; прогнозирования.

Мониторинг качества образования является важнейшим условием повышения эффективности процессов обучения через осуществление анализа, диагностики, прогнозирования и проектирования дидактических процессов. Педагогическая практика доказала недостаточно высокую эффективность традиционных форм мониторинга (контрольные работы, экзамены, внутренние и внешние проверки, аттестационные мероприятия и т. п.). Они имеют ряд серьезных недостатков, к которым можно отнести следующие:

– контроль состояния обучения носит нерегулярный, по существу, эпизодический характер, поэтому не вскрывается динамика изменений;

– направленность на результативные итоги обучения. При этом сам процесс обучения, формирования компетенций остается за границами наблюдения;

– недостаточная информативность из-за высокой степени субъективности оценок результатов обучения.

На устранение вышеперечисленных недостатков ориентирована СППР, являющаяся комплексной аналитической системой, которая обеспечивает диагностику качества образования, анализ содержания образования, психодиагностику и анализ учебно-познавательной деятельности обучающегося. В процессе функционирования ИСПП объектом мониторинга являются компетентностные характеристики обучающегося. Система мониторинга ИСПП может включать в себя несколько подсистем: психодиагностики, понятийной фиксации знаний, категориального освоения предметной области; оценки квадранальной деятельности; определения уровня овладения методами познания, фиксации процедурных знаний; оценки творческой деятельности. Фиксация учебных достижений обучающихся осуществляется посредством проведения контрольно-измерительных мероприятий традиционным способом или в автоматизированном режиме с использованием систем поддержки педагогического процесса или подсистем мониторинга.

Оценивание качества подчиняется принципу относительности, в соответствии с которым оценка качества зависит не только от применяемых измерительно-оценочных средств, но и базы оценивания. Система оценок моделируется четырехкомпонентной моделью [2]: субъект оценки, объект оценки, база оценки и алгоритм оценивания (в котором разворачивается логика оценивания). Перед размещением в ***подсистему накопления и управления данными*** итогов контрольно-измерительных мероприятий осуществляется оценка достигнутых обучающимся результатов обучения и их проектирование на модель нормативных и самопланируемых целей обучения, уровень профессионального самоопределения. Для формирования комплексной оценки качества обучения целесообразно использовать не только балльную, но и рейтинговую систему, например, основанную на интервальных оценках. В целом процесс сбора данных об индивидуальной образовательной траектории обучающегося основан на технологии: педагогического тестирования; сбора и обработки экспертных оценок; структурирования информации; принятия группового решения, учебного портфолио.

Известно, что мотивом для совершенствования собственных результатов обучения могут служить успехи других обучающихся. Образовательное учреждение может и должно развивать систему здоровой конкуренции среди будущих выпускников еще на стадии их профессионального становления. Но возникает вопрос об адекватности оценки собственных достижений и результатов других субъектов обучения.

Наиболее «наглядным» компонентом СППР, отражающим продвижение обучающегося к нормативным и самоопределяемым целям воспитания, обучения и образования, является ***подсистема позиционирования.*** Она позволяет оценить на контрольном этапе обучения собственные результаты «со стороны» посредством определения: рейтинга в массиве (группе, клас-

се, курсе и т. п.) обучающихся; уровня освоения минимально-нормативной квалификации; положения в соответствии с самопланированием педагогического процесса; страта в перспективно достижимой квалификации и т. п.

Предназначение ***системы анализа данных*** (см. рисунок) заключается в выявлении факторов, влияющих на положительные результаты и неудачи учебных достижений будущего специалиста, а также в отслеживании динамики его учебных достижений за определенный интервал времени. Решение поставленных задач возможно с применением технологии отчетности и Data Mining. Система отчетности обеспечивает формирование регулярных отчетов для контроля оперативной ситуации и анализа нежелательных отклонений в педагогическом процессе. Технология Data Mining позволяет обнаружить данные, ранее не известные, практически полезные и доступные для интерпретации знаний, необходимых для принятия решений. В частности, Data Mining обеспечивает решение следующих задач: классификации, кластеризации, регрессии, ассоциации, последовательности и отклонений.

Система прогнозирования осуществляет исследование реальных возможностей обучающихся, необходимое для определения возможной индивидуальной образовательной траектории для развития предметных и профессиональных компетенций будущего выпускника. Функционирование системы прогнозирования возможно с применением технологии анализа когнитивных карт.

Надежды на процессы самообразования, инициированные самим обучающимся, не всегда оправдываются и зависят от многих разновидностей мотивации. Назначение СППР заключается в непрерывном формировании мотивации для самообразования и повышения уровня профессионального самоопределения.

Информатическая система педагогического процесса, основанная на системе поддержки процессов принятия решения обучающегося относительно повышения его уровня ключевых компетенций и профессионального самоопределения, в педагогическом процессе выполняет следующие функции:

- информационного ресурса, основанного на моделировании целевого планирования педагогического процесса, характеристик будущего выпускника, осваиваемых предметных областей, самопланирования процесса обучения, характеристик информационно-образовательной среды учебного заведения;
- системообразующего элемента в совокупности информационных систем поддержки процесса обучения, выступающего в качестве объективно необходимого фактора для самоорганизации педагогического процесса в целом;
- экспертной системы, основанной на знаниях о качестве подготовки будущего выпускника;
- информационно-поисковой системы, в задачи которой входит сбор и наглядное представление достигнутых результатов обучения в отношении к нормативным и самоопределяемым целям обучения;
- аналитической системы, которая обеспечивает информацией, необходимой для выявления организационно-педагогических условий развития

ключевых компетенций и формирования уровня профессионального самоопределения обучающегося.

Функционирование ИСПП возможно на основе востребованного обучающимися и дидактически целесообразного комплекса средств информатизации, в том числе педагогических технологий и средств обучения. В целом структура и содержание отдельных компонент ИСПП вариативны и зависят от уровня развития информационно-образовательной среды образовательного учреждения, его специфики и выполняемой им миссии.

Литература

1. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – С. 56.

2. **Субетто, А. И.** Теоретико-методологические основы качества высшего образования / А. И. Субетто, Н. А. Селезнева. – СПб.; М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 136 с.

3. **Фридланд, А. Я.** Основные ресурсы информатики: учеб. пособие / А. Я. Фридланд. - 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель: Профиздат, 2005. – 283 с.

4. **Шкабура, О. В.** Информационный подход к педагогическим исследованиям / О.В. Шкабура // Материалы Всерос. науч. конф. «Модернизация национальной системы высшего образования и проблемы интеграции России в мировое образовательное пространство». – Новосибирск: НГТУ, 2005.

РАЗДЕЛ VI
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 37.0+39

Г. В. Палаткина

КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Разработка концепции построения этнопедагогической модели мультикультурного образования предполагает выстраивание в соответствии с логикой основных теоретических компонентов педагогической системы: принципов, содержания, форм организации, методов и средств. Но прежде чем рассматривать эти компоненты, целесообразно остановиться на описании действовавших в прошлом и действующих на современном этапе концептуальных моделей в разных странах.

XXI в., по мнению аналитиков ЮНЕСКО, должен стать веком гуманитарного знания. Современные процессы гуманизации и гуманитаризации привели к изменению парадигмы образования, его идеала: от «человека образованного» к «человеку культуры» (В. С. Библер). Люди поняли, что недостаточно иметь высококвалифицированных специалистов, способных управлять сложным производством, техникой, людьми. Стало ясно, что нужны культурообразованные люди, способные сохранить и передать следующему поколению все, чего достиг человек как в материальном, так и в духовном плане, не растеряв при этом самого ценного, в том числе элементы этнических культур.

В связи с этим назрела необходимость обновления образовательных систем, адекватного кардинальным изменениям, происходящим в социокультурной реальности, и предполагающего обогащение существующего содержания образования интеркультурным компонентом, который, наряду с образовательными тенденциями: фундаментализацией, информатизацией, аксиологизацией, дифференциацией, интеграцией, плюрализацией мирового сообщества – может выступать в качестве одного из ведущих принципов. Выполнение этой задачи неразрывно связано с анализом соответствующих идей, концепций, теорий в педагогике, где идеи поликультурности и мультикультурности образования не являются продуктом только современной жизни. Они затрагивались и разрабатывались многими выдающимися умами человечества в прошлом.

В наше время, учитывая новые социокультурные реалии, мировая педагогическая мысль разрабатывает соответствующую образовательную стратегию. Задача подготовки молодежи к жизни в полиэтническом пространстве названа в числе приоритетных в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы последнего десятилетия. Доклад международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI в. подчеркивает, что

одна из важнейших функции школы – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях образование, во-первых, должно способствовать осознанию человеком своих корней; во-вторых, способствовать определению места; которое он занимает в мире, в-третьих, призвано привить ему уважение к другим культурам.

Образование занимает главенствующую позицию в процессе формирования общечеловеческих ценностей личности. При этом оно может рассматриваться не только как совокупность методических принципов, которыми всегда руководствовались педагоги, но также как общественный опыт, научающий людей не совершать ошибок и эффективно жить, творить в настоящем. В условиях полиэтничности России такое понимание этого понятия может интерпретироваться как мультикультурное образование.

Мультикультурализм (поликультурализм) в образовании предполагает построение образования на принципах культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста (Г. М. Коджаспирова и др.). Это помогает обратить разнообразие общества в полезный фактор его развития, обеспечивает быструю адаптацию человека к меняющимся условиям существования, помогает ему сформировать более многогранную картину мира.

Новое социально-педагогическое явление получило отражение в научном языке под разными терминами: кросскультурное образование (австралийские ученые, Н. Лебедева), мультиэтническое образование (Дж. Бэнке), мультикультурное образование (англоязычные ученые – Я. Пей, Р. Люснер и др.), школа диалога культур (В. С. Библер), поликультурное образование (В. В. Макаев, Л. Л. Супрунова, Ш. А. Мирзоев), поликультурное воспитание (А. Н. Джуринский), образовательный мультикультурализм (М. Уолцер), либеральный плюрализм в образовании (Б. Уильямс), глобальное образование (А. Ю. Коджаспиров), поликультурализм в образовании (Г. М. Коджаспирова), многокультурное образование (Г. Д. Дмитриев), сложнокультурный подход в образовании (В. А. Тишков), воспитание конвертируемого человека (В. Д. Семенов) и др.

Рассматривая современную парадигму образования как формирование человека культуры и первоначальное значение понятия «образование» как нахождение своего образа, поиск смыслосоздания, мы считаем, что наиболее продуктивным является органическая взаимосвязь понятий «культура» и «образование». Приставки «мульти», «поли», «много» имеют значение «много», но при этом каждая имеет свои оттенки смысла. Так как приставка «много» славянского происхождения, она имеет оттенок избытка чего-либо, и употребление ее с понятием «культура» некорректно. Приставка «поли» греческого происхождения, с оттенком разнообразных сторон единого целого, а приставка «мульти» – латинского происхождения, с оттенком многократного повторения, преумножения. Оставляя право на существование мнения тех ученых, которые считают, что поликультурное образование – это интегративный, иерархически организованный конструкт нового качества, когда целое и есть простая сумма его частей, мы считаем, что это мо-

жет привести к обратному эффекту, а именно, к ассимиляционному процессу, т. е. стиранию границ между различными культурами, и как следствие – их потере. При этом следует обратить внимание на то, что некоторые ученые дают вольный перевод английского понятия «multicultural education» как, например, поликультурное воспитание.

В связи с этим думается, что понятие «мультикультурный» является более емким, соответствующим принципу диалога и взаимодействия культур, их переплетающемуся множеству. Во-первых, оно в большей мере выражает социокультурные цели современного образования; во-вторых, оно чаще употребляется в мировой научной терминологии; в-третьих, сегодня следует говорить о постоянном преумножении задач образования, обусловливающемся как количественными (миграция населения), так и качественными (рост национального самосознания способствует сохранению и развитию этнических культур) изменениями в демографии России.

В нашем исследовании мы исходим из того, что **мультикультурное образование – это идея, процесс и инновационное движение в образовании, которое обеспечивает равные права и возможности в получении образования для всех расовых, этнических и социальных групп, функционирующих в обществе,** путем системного изменения образовательной среды таким образом, чтобы она отражала их интересы и потребности, если они не входят в противоречия с законом. Оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном сообществе, и на передачу этого наследия, а также и инновационных новообразований молодому поколению. Мы принимаем это определение в качестве базового.

Мультикультурное образование имеет немало общего с интернациональным воспитанием. Так, их результатом должны быть: понимание и уважение иных народов, осознание необходимости взаимопонимания, способности к общению, осознание не только прав, но и обязанностей в отношении других социальных и этнических групп, понимание необходимости межнациональной солидарности, сотрудничества, готовность участвовать в решении проблем другого сообщества и этноса. И то, и другое выполняют фактически одни и те же функции. Но есть и различия.

Мультикультурное образование делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует, предусматривается, прежде всего, усвоение национально-культурных ценностей, сосуществование различных культур в плюралистической среде, адаптация с иными культурными ценностями, т. е. в мультикультурном образовании учет национальных возможностей является более важным, чем в интернациональном воспитании.

Интересен опыт мультикультурного образования в некоторых зарубежных странах, где эта проблема разрабатывается давно. Многое в этом направлении предпринято учеными и педагогами США, Канады, ЮАР и стран Западной Европы [5, с. 47].

В 1980-е годы в ***Китае*** произошел существенный сдвиг в области образования. Началось формирование программ от дошкольной до высшей ступени образования представителей неханских национальностей. Предпринимались усилия, чтобы на начальной ступени велось обучение на родных языках, а китайский язык планировалось вводить постепенно, в «подходя-

щем возрасте учащихся». При этом ставилась цель, чтобы выпускники владели как национальным устным и письменным языком, так и китайским. Признано целесообразным создавать учебники, отражающие национальную специфику этнических групп национальных районов, содержащие необходимые данные о литературе, истории, географии.

Задачи мультикультурного образования в ***Японии*** решаются, прежде всего, с учетом необходимости развития культуры коренного этноса и приобщения к нему других этнических групп. Япония – страна сравнительно гомогенная, но и там насчитывается достаточное количество детей иностранцев. Так, в 1993 г. в учебных заведениях учились 80 тыс. детей не титульного этноса. Хотя этот факт привносит трудности в образовательную систему Японии, тем не менее, японские ученые расценивают пребывание иностранцев в учебных заведениях как мотивацию к изучению других культур и языков, как позитивный опыт общения с представителями различных этносов.

В ***Западной Германии*** политика просвещения детей иностранных рабочих формируется внутри отдельных земель. Общим для всего государства является распространение обязательного образования на всех детей, включая детей иностранных рабочих, и обеспечение дошкольного и начального образования для детей иностранцев в таком объеме, который бы позволял им войти в гражданское общество Германии. Повсюду рекомендуется практика начинать обучение на родном языке, а затем переходить на немецкий. Общепризнанно право детей иностранцев получать образование на родном языке. В этой связи возникает сразу несколько вопросов, по которым в Германии проходят дискуссии. Так, одна из проблем – должен ли преподаватель быть из числа этого этноса со знанием немецкого языка или это должен быть представитель титульной нации со знанием языка этноса, которому он преподает? В каких школах обучать детей иностранных рабочих – в рамках общенациональной системы образования или в специальных? В целом, вопрос состоит в том, чтобы признать официально само существование таких детей и проводить политику, которая бы не подвергала их ассимиляции, но и не была бы политикой сегрегации с замкнутыми национальными гетто.

В землях, где преобладают консервативные политические установки, дети обучаются в специальных школах. Постановка обучения детей иностранцев здесь отражает амбивалентность общественного отношения к иностранным рабочим: они должны участвовать в экономике Германии как компетентные немцы, не забывая, откуда они пришли, и имея в виду, куда со временем вернутся. При таком подходе, однако, существует угроза превращения этих специальных школ в бастионы крепнущего исламского фундаментализма, который может стать влиятельным духовным оппонентом сугубо европейским ценностям. Дети иммигрантов в Германии сталкиваются с теми же проблемами, что и дети рабочих-иммигрантов повсюду: недостаток выделяемых на их обучение средств; отсутствие помощи со стороны правительства в получении образования вообще (при низком культурном уровне родителей и их плохом знании немецкого языка) и в приготовлении домашних заданий в частности; это особенно чувствительно в Германии, где делается акцент на домашнюю работу. В таких условиях растут дети-маргиналы: и не знающие своих «корней», и отторгаемые тем обществом,

которое они реально знают. Эта ситуация структурной сегрегации станет особенно разрушительной для второго поколения детей иммигрантов.

В ***ЮАР*** образовательные учреждении разделены на уровни для четырех расовых групп, невзирая на их языковые и культурные общины. В материальном отношении белые учащиеся обеспечиваются в десять раз лучше. Учебные программы различных расовых групп на каком-то этапе сходятся. Язык обучения в первые четыре года – один из местных, после чего общим языком становится английский по требованию самих жителей. В этой стране осознают кризис образования, но приписывают его не общему политическому и расовому общественному конфликту, а лишь дефекту организации.

В мультикультурном образовании ***Канады*** отражаются все особенности политики правительства. При отсутствии единого взгляда на проблему отмечается разброс мнений от полного непонимания проблемы до страха перед балканизацией нации. В целом мультикультурность образования представлена неким суперстратом на основных англосаксонских программах, а признание плюралистичности общества выступает как риторическая фигура, а не как практика.

Мультикультурность в современной Канаде предполагает не просто терпимость, но взаимное приятие культур, активное желание не только понять и принять чужую культуру, но и охотно поделиться собственной. Мультикультурность вызывает к жизни стимулы духовного роста, способствует гармонизации отношений между членами общества, объединяя всех и никого не отвергая.

В ***России*** открытый расизм не присутствует на страницах учебников, но этнические и расовые меньшинства остаются мало представленными в учебных материалах. Особенно это касается тех, кто является «буквальным меньшинством». В результате формируется представление, что некоторые расовые и культурные группы по самой своей природе являются «более российскими», чем другие, при этом воздействие культурных и расовых меньшинств на российскую и мировую культуру ничтожно мало.

Итак, в системе современных национальных государств Канада с ее имиджем «культурной мозаики» признается страной с наиболее развитой политикой мультикультурализма, которая демонстрирует в качестве своего доминирующего идеала сохранение отношений между этническими группами на основе сосуществования, взаимной толерантности и равенства. Важным элементом канадского мультикультурализма является принцип равных возможностей, позволяющий исключать из политико-правовой практики этничность [4, с. 45].

В ***Австралии*** мультикультурализм становится официальной политической доктриной, начиная с середины 1970-х годов. В отличие от канадского мультикультурализма, стремящегося к нейтрализации этнических вопросов в политике и идеологии, австралийский мультикультурализм отличается тем, что в качестве доминирующей социальной ценности выдвигает этническую группу и ее культуру. Последние, в свою очередь, рассматриваются в тесной взаимосвязи, и исходя из этого государство оказывает финансовую помощь не иммигрантам, а этническим группам [4, с. 46].

В противоположность Австралии и Канаде, в ***США*** мультикультурализм не был спущен сверху, а инициирован снизу в результате активизации соци-

ального движения четырех этнических групп (греческой, итальянской, словаков, поляков), боровшихся за свои права.

Известно, что в США в последние годы созданы условия для изучения национальных языков и культур, поддерживается сохранение традиций местных культур, освещается их вклад в мировую культуру, в культуру США. В конце 1960-х годов начали функционировать программы, предусматривающие изучение истории основных культур Америки. Ряд высших учебных заведений начали исследовать этнические культуры США. Сегодня эти программы – составная часть педагогического процесса.

Интересно отметить, что на государственном уровне широко поддерживается, субсидируется устройство праздников этнических культур. С конца 1960-х годов растет количество праздников, знаменательных дат различных этнических групп, признанных официально. Например, день рождения М. Л. Кинга по решению конгресса США стал общенациональным праздником и нерабочим днем. Ирландцы проводят красочные шествия и парады в День Святого Патрика, пуэрториканцы – в День Лареса. Ежегодно в США проводятся недели испаноязычного и афроамериканского населения.

Вариант мультикультурализма ***Великобритании*** схож с идеологией мультикультурализма в США, сущность которого заключается в усилении социальной и этнокультурной дифференциации между этносами. В Великобритании мультикультурализм представляет собой один из важных компонентов образовательной социальной теории. Характер отношений между национальным английским большинством и этническими группами иммигрантов не столь отчетливо, как в Германии, детерминирован проблемой гражданства. Многие иммигранты из бывших колоний получили гражданство без особых трудностей, но тем не менее воспринимаются англичанами с позиций, которые были характерны для общества эпохи колониализма. Об этом свидетельствует рост фундаментализма и нового расизма, провозглашающих идеи исключения бывших «своих» по колониальному прошлому из состава современного английского общества [4].

Очень важно, на наш взгляд, сформировать у учащихся мотивацию для изучения родной культуры и, в частности, такого важного ее компонента, как родной язык, и постоянно расширять сферу его употребления. Родные языки смогут выжить лишь в том случае, если будут использоваться не только дома, но и в общественно-политической сфере, если будет создана социальная потребность в изучении родного языка.

Страны Балтии объявили национальные языки государственными и приняли специальный закон об использовании государственного языка. Одним из пунктов этого закона было требование хорошего знания родного языка для тех, кто претендует на престижную работу в социально-административных структурах. Чтобы избежать жесткого ограничения языковых прав русскоязычного населения, правительство отсрочило принятие этого пункта закона на пять лет. Кроме того, были организованы школы и курсы, чтобы помочь русскоязычному населению в изучении государственного языка.

Таким образом, страны Балтии дали возможность и мотивацию для изучения государственного языка русскоязычному и другому населению. Это был мягкий вариант решения языкового вопроса, и поэтому не было такого большого оттока русскоязычного населения из стран Балтии в Россию, как это происходило с республиками Средней Азии бывшего СССР.

В этом плане весьма показателен тот факт, что мультикультурализм возник в странах, исторически открытых для иммиграции – Австралии, Канаде, США. В основе мультикультурного образования лежит идея о том, что все люди независимо от расовой или этнической принадлежности должны иметь равные права на образование, вероисповедание, уважение, но при этом также должны соблюдаться равные обязанности. Мультикультурное образование признает уникальность каждой этнической группы, которая идентифицировала себя и признает общечеловеческие ценности. При таком подходе мультикультурное образование предупреждает расизм, шовинизм, предвзятость, основанную на культурном подходе.

Таким образом, рост потребности в расширении отечественного мультикультурного образования соответствует процессам в мировом образовательном пространстве. Все национальные системы образования, решая свои внутренние задачи, строят, тем не менее, общее культурное пространство как мультикультурное, т. е. сложное, комплексное, пересекающееся с такими же другими и умножающее свои разнообразные влияния.

Важным аспектом разрабатываемой концептуальной модели выступает понимание сущности и описание самих сущностных характеристик мультикультурного образования. Мультикультурное образование предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных этносов и предусматривает:

– адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур;

– взаимодействие между людьми с разными традициями;

– ориентацию на диалог культур;

– отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов.

Рассматривая вопрос о субъектах мультикультурного образования, Л. Н. Джуринский отмечает, что в мировой педагогике нет единого взгляда на дефиниции поликультурного воспитания. Особенно это касается его субъектов. Субъектам мультикультурного образования могут быть присущи три основные характеристики: культурная и языковая общности, а также статус национального меньшинства или большинства. При этом в мультикультурном образовании обычно задействованы «два субъекта: ведущие и малые этносы, непременным свойством которых является культурное взаимодействие»[4, с. 11].

Другой субъект мультикультурного образования – представители субкультур. Вопрос о дефинициях этого субъекта (наличие которого, по сути, мотивирует проблему мультикультурного воспитания) остается в мировой педагогике открытым [4, с. 12].

Малые этнические группы – субъекты мультикультурного образования – почти всегда объединяют этническая и особая языковая общность, культурные традиции. Но бывают и исключения. Так, афроамериканцы не имеют общего языка или религии. И, напротив, русскоязычных меньшинств ближнего и дальнего зарубежья связывает нередко не этническая, а языковая и культурная общность.

Среди них можно условно выделить следующие субъекты мультикультурного образования:

– автохтонные группы, не обладающие государственно-культурной автономией: народы Дальнего Востока России, народы Севера России и т. д.;

– коренные группы, имеющие государственно-культурную автономию и самостоятельность: калмыки, татары, чуваши, якуты и др.;

– национальные меньшинства, оформившиеся на протяжении Нового и Новейшего времени: евреи, армяне, немцы в России, корейцы в Японии и России, китайцы, индийцы в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, белые в Южной Африке;

– иммигранты второй половины XX в.

Глобализация современного мира ведет к количественному и качественному изменению субъектов, нуждающихся в защите культурно-образовательных интересов. Если сегодня это этнические меньшинства отдельных государств, то в далеком будущем – ведущие этносы малых стран: датчане, люксембуржцы, фламандцы в Бельгии и т. д. [4, с. 12, 13].

Мультикультурное образование основывается на важном методологическом принципе, заключающемся в том, что человек есть пересечение многих культур, следовательно, он может быть моно- или мультиидентичен [1]. Любопытно, что один студент Астраханского государственного педагогического университета, участвовавший в нашей опытно-экспериментальной работе, будущий социальный педагог, отвечая на вопрос об осознании своей принадлежности к какой-либо национальности, раздраженно сказал, что не понимает, что от него хотят. Мама у него татарка, папа еврей, бабушка армянка, и на заданный вопрос сам ответил вопросом: «А зачем Вам это надо?»

Как показывает наше эмпирическое исследование, это весьма характерный ответ. Важно, что такая реакция подтверждает высказанное выше мнение о том, что коренные жители полиэтнического региона будут, чаще всего, мультиидентичны, так как в таких регионах смешанные браки не исключение, а скорее, правило.

Существуют, на наш взгляд, два подхода в анализе мультикультурного образования. В первом случае – это поиск направления политики просвещения, соответствующих и специфических форм культурного, языкового и расового разнообразия. Во втором рассматриваются сходные результаты в различающихся национальных контекстах и различные – в похожих гетерогенных обществах.

В теории мультикультурного образования можно выделить три наиболее распространенных подхода, основанных на мультикультурных компонентах планов и программ, на развитии детей средствами мультикультурной деятельности и на развитии культуры межэтнического и межгруппового общения. Мы считаем, что эффективность мультикультурного образования можно существенно повысить, если синтезировать их.

Определяя цель мультикультурного образования, необходимо заметить, что большинство ученых сходятся на мысли о том, что мультикультурное образование должно удовлетворять нужды всех национальностей и социальных групп. К. Д. Дмитриев в качестве основной цели мультикультурного образования рассматривает содействие с помощью семьи, школы и общественных организаций созданию демократического государства, которое характеризуется: толерантностью взглядов, суждений людей; признанием

и развитием культурного плюрализма в обществе; равными правами, обязанностями и возможностями граждан, эффективным участием всех в принятии решений, касающихся жизни общества, справедливостью, свободой выбора, уважением решений большинства, защитой прав меньшинств, свободой выбора человеком своих культурных идентичностей [3, с. 17].

А. Н. Джуринский, рассматривая цели мультикультурного образования, делает вывод о том, что оно преследует три группы целей, которые можно обозначить понятиями: «плюрализм», «равенство», «объединение». В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором – о поддержке равных прав на образование и воспитание. В третьем – о формировании в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей [2, с. 13, 14].

В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова отмечают, что цель мультикультурного образования – формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Мы считаем, что **мультикультурное образование должно иметь две главные цели: во-первых, удовлетворение образовательных запросов представителей всех этносов и, во-вторых, подготовка людей к жизни в мультикультурном обществе.**

Из этих целей мы можем выделить ряд ***основных задач*** мультикультурного образования:

– глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа;

– формирование у учащихся представления о многообразии культур в России и мире;

– воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;

– создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;

– развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;

– воспитание учащихся в духе мира;

– развитие этнотолерантности;

– формирование у учащихся чувства национального самосознания, достоинства, чести через развитие «исторической памяти», побуждение интереса к своей малой родине, истории своего народа;

– приобщение учащихся к инонациональной культуре;

– формирование осознанных, позитивных ценностных ориентаций личности учащегося по отношению к собственной российской культуре, мультикультурной по своей природе;

– воспитание уважения к истории и культуре своего и иного народа;

– использование этнопедагогической среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур;

– формирование способности учащегося к личностному, культурному самоопределению.

Основополагающими принципами мультикультурного образования являются:

– этнокультурная направленность образования;

– этнопедагогизация образовательного процесса;

– оптимальное сочетание в образовательном процессе общенационального и этнического, а также федерального, регионального и мирового;

– организация активной деятельности самих учащихся в познании культуры окружающих школьников иных этносов;

– взаимообогащение этнокультур в образовательном процессе.

Функции мультикультурного образования:

– развитие национального самосознания;

– формирование этнотолерантных установок;

– устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих этносов, с одной стороны, и этнических меньшинств – с другой;

– формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;

– осознание важности культурного многообразия для самореализации;

– воспитание позитивного отношения к культурным различиям;

– развитие умений и навыков позитивного взаимодействия носителей разных культур и др.

Итак, мультикультурное образование предназначено для создания педагогически благоприятного взаимообогащения немногочисленных и доминирующих культур, в результате чего происходит становление и самоопределение личности.

Особенностью содержания мультикультурного образования является его многоаспектность, которая отличается высокой степенью междисциплинарности, позволяющей рассматривать проблемы мультикультурного образования в составе учебных дисциплин гуманитарного, естественно-научного, художественно-эстетического циклов и в специальных курсах по истории и культуре отдельных народов.

В качестве ***критериев*** содержания мультикультурного образования обычно выделяются:

– отражение в учебном материале гуманистических идей;

– характеристика культур народов России и мира;

– раскрытие в культурах российских народов общих элементов традиций, позволяющих жить в мире и согласии;

– приобщение учащихся к мировой культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях (В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова).

Принимая предлагаемые критерии, мы подчеркиваем, что нам представляется целесообразным при выборе материала для образовательного процесса учитывать не только общие элементы этнических культур, но и их особенности, подчеркивая уникальность каждой. Чем больше особенностей различных культур будут знать учащиеся, тем больше они будут понимать поступки, взгляды их представителей. А понимание – почти всегда первая ступень к согласию. Следует также находить в недрах каждой этнической культуры элементы толерантности по отношению к другим, например, в пословицах, сказках, быте, крылатых выражениях и т. д.

В США проведены интересные исследования эффективности мультикультурного воспитания, в основе которых лежит предложенная К. Грантом модель достижения трехуровневой культурной компетенции [2, с. 21] (таблица).

Уровни мультикультурной воспитанности (Grant C)

Первый	Второй	Третий
Осведомленность и понимание	Оценка и согласие	Убежденность и защита
Осведомленность о собственной группе, расе и пр.	Содействие социальной справедливости	Проектирование, реализация и оценка поликультурного опыта
Понимание общественного неравенства	Содействие развитию чувств единения	Реалистичное и критичное отношение к социальной действительности
Оценка способов, которыми социальные институты, включая школу, закрепляют дискриминацию и предубеждения	Принятие культурного плюрализма. Содействие развитию положительной «Я-концепция»	Действие положительных социальных изменений. Поощрение дискуссий по расово-социальным проблемам
Приобретение знаний об иных культурных группах, их вкладе в общество, историю, идеалы, верования. Накопление соответствующего опыта в школе	Освобождение от стереотипов. Приобретение поликультурного образования. Интергрупповое межкультурное обучение	Использование личного опыта при анализе культурной дискриминации. Активное включение в демократическое решение проблем

Анализ мультикультурного образования как необходимого условия социализации личности в современном обществе заставляет выдвигать ряд важных вопросов:

1. Что должно войти в образцовые программы? В каком соотношении и содержании мультикультурного образования должно подаваться изучение национальной и мировой культур?

2. Как можно вызвать среди преподавателей всех уровней интерес к мультикультурному образованию? И т. д.

В некоторых исследованиях по данному вопросу существуют тенденции сводить мультикультурное образование к проблемам культурных меньшинств. Такой подход не сможет изменить монокультурный характер школьной системы, а его приложение внушит большинству учащихся, что плюрализм – не их проблема, но проблема меньшинств. Между тем следует показывать всем учащимся, что их образование нельзя считать законченным, если они не умеют решать проблемы культурного разнообразия.

Непременными условиями возникновения этносов являются общность территории, языка и единство психического склада, сопровождающиеся характерными чертами: самоназванием (этнонимом); территориальной целостностью как условием формирования и существования этносов; наличием антропологических (расовых) признаков; проявлением особенностей культуры – орудий труда, жилья и т. д.; духовной культурой – системой образования, литературой, искусством и т. д.).

Для того чтобы образование действительно стало каналом адаптации этноса к новым требованиям цивилизации, а не очередной идеологической кампанией, последствия которой могут существенно отличаться от декларируемых целей, необходимо при ее планировании и организации учитывать особенности социально-демографического и этнокультурного развития каждого этноса и его среды.

Регионализм – это естественный, органический принцип территориальной организации социальных, политических, экономических и культурных процессов.

Российское общество развивается сегодня как мультикультурное, что, соответственно, предъявляет новые требования ко всему образовательному комплексу и воспитанию в частности. Культура являет собой совокупность всех тех духовных достижений человечества, которые, возникнув как национально-субъективные и исторически-конкретные, в ходе генезиса получили статус общественно-объективных и надвременных духовных явлений, образуя непрерывную и неподвластную отдельному индивиду всеобщую традицию. Поэтому так актуальны сегодня идеи мультикультурного образования, основанного на этнопедагогическом подходе в образовании.

Литература

1. **Батерин, С. С.** Критерии прогресса личности / С. С. Батерин. – М., 1990. – 189 с.

2. **Джуринский, А. Н.** Поликультурное воспитание в современном мире / А. Н. Джуринский. – М., 2002. – 71 с.

3. **Дмитриев, Г. Д.** Многокультурное образование / Г. Д. Димитриев. – М., 1999. – 208 с.

4. **Куропятник А. И.** Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ / А. И. Куропятник. – СПб., 2000.

5. **Общество и образование** в современном мире: сб. материалов из зарубеж. опыта / сост. Г. Е. Еремеева. – М., 1993. – Вып. 2.

УДК 37.0+39

Г. А. Никитин

ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ВОСПИТАНИЯ В КУЛЬТУРЕ АБАШЕВСКОЙ ОБЩНОСТИ

Народная память – это слагаемая духовной жизни народа. Она заставляет нас обращаться к поиску цели и смысла жизни, определять место человека в мировой культуре. В ее арсенале имеются сотни форм, методов воспитания, народных традиций подготовки молодежи к жизни. Умелое их использование заметно поможет в обновлении современной школы, модернизации системы трудовой подготовки, обучении технологии.

Для разработки основ технологического образования необходимо изучить разнообразный педагогический опыт, в том числе и традиционную культуру воспитания народов России [8].

Ее системный анализ позволит прочувствовать разницу между прошлым и будущим прогрессивным опытом воспитания, воссоздать хронологию развития эстетики народной жизни. Факты становления и функционирования этноэстетических традиций с древнейших времен можно изучить по музейным экспонатам, народному фольклору, многочисленным трудам ученых-археологов и т. д. **Каждый регион богат археологическими памятника-**

ми, где в культурном слое запечатлена история народа, его опыт в приобщении детей к природной красоте. Она у каждого народа своя, генетически зафиксирована в сознании людей, выражена в предметах постоянного пользования. Большинство предметов материальной культуры скрыты от нас под землей, залиты водой. Древние экспонаты требуют защиты, восстановления, сохранения и расшифровки.

Решение вышеизложенных проблем можно проследить на примере изучения истории малой родины. Археологическая раскопка курганного могильника у с. Абашево нынешнего Чебоксарского района Чувашии показала этапы развития архаичных технологий обработки природных и животных материалов. «Абашевские черепки, – отмечал ученый-археолог В. Ф. Смолин, – являются довольно древними и могут относиться или к ранним эпохам железного или даже к поздней эпохе бронзового века»[6, с. 16]. Их изучение позволило определить не только историческое время экспонатов, степень значимости этих технологий на современном этапе, но и проникнуть в глубь зарождения традиций этноэстетики. Результаты анализа дают основание изыскать возможность использовать их на занятиях по технологии, для приобщения детей к исследовательской деятельности. Работа станет эффективней, если теоретические материалы будут интегрированы с другими учебными дисциплинами. В данном случае следует соединить уроки технологии с уроками культуры родного края.

На основе выдающихся памятников археологии вновь открытая эпоха бронзового века названа абашевской культурой. В этой уникальной работе велика историческая заслуга известного российского археолога В. А. Городцева и профессора Казанского университета В. Ф. Смолина [10,11]. Под его руководством в 1925 г. была организована научная экспедиция и произведена профессиональная археологическая раскопка кургана-могильника. Об экспедиции ученый-педагог выступил с докладом в «Обществе изучения местного края»: «На восток и юго-восток от села Абашево возвышается курганообразная насыпь (улып тапри по-чувашски – насыпь великана)... отчетливо регистрируется еще 11... При разведках на поверхности ... были обнаружены фрагменты глиняной посуды, техника и орнамент которой представлялись довольно архаичными, отмечены совершенно истлевшие остатки дерева или бересты» [11, с. 3].

На территории Чувашской республики имелось большое количество курганов. Чаще они встречались в северных районах республики: Чебоксарском, Цивильском (Таушкасы, Тебикасы), Козловском (Бишево), Марпосадском (Досаево), Шумерлинском (Чувашские Алгаши) и т. д. Следует отметить, что легенды о курганах, сохранившиеся в народной памяти, во многом способствовали ученым при изучении исторического прошлого. Далекие предки оставили нам много легенд о курганах, об улыпах (исполинах, богатырях). Они разнообразны по содержанию, но акт появления насыпей у всех одинаковый. Например, «Эту насыпь местные чуваши называют олуп тупры. Между чувашами существует предание, что этим местом, где рос прежде лес, проходил какой-то богатырь, который ломал деревья как траву и остановился здесь, чтобы вытряхнуть из своей обуви набившую туда землю», – писал С. М. Шпилевский [15, с. 530]. Следующая легенда «повеству-

ет о том, что населяли эти места в древности великаны (улып), которые были так высоки ростом, что деревья пропускали между ног, обладали такой силой, что легко вырывали дубы с корнем, обыкновенных людей носили в кармане. Великаны занимались земледелием. Так как лапти у великанов были очень большие, в них набиралось много земли и, вытряхнутая во время отдыха, она образовывала высокие насыпи – курганы. По другому варианту легенд, курганы образовывались таким же образом, но великан вытряхивал землю из лаптей во время путешествия» [3, с. 32].

Эстетическое содержание легенд, сказок всегда вызывало интерес у детей. Сказки об улыпах художественно образны, исторически достоверны. По их сюжетам мы судим о миграции предков, узнаем об актах сотворения мира, определяем эстетический идеал эпохи, ощущаем этические нормы поведения. Народные сказания несут дух времени, проявляют эстетические воззрения древних людей на окружающий мир, характеризуют значимость эстетических категорий, таких как «добро» и «зло», в формировании личности. В одном из них, «Земля Улыпа», говорится: «По рассказам древних стариков, в те далекие времена, когда людей на нашей чувашской земле еще не было, а лишь шумели сплошные дремучие леса, – с южных Арамзейских гор спустился Улып-Великан. Его послал на нашу землю боггромовержец Аслати, чтобы творить добро. Выбрав красивую девушку, женился на ней и стал жить хозяином всех богатств здешней земли. Жена родила ему двух сыновей. Они росли богатырями-великанами, пасли стада и ходили на охоту. Однажды отец дал наказ – поселитесь: младший – между реками, а старший – по правую сторону той реки, которая впадает в море. Это будет родиной вашего племени. И если вы посеете на этой земле семена добра, ваши потомки будут помнить и почитать вас во веки веков»[14, с. 3–5].

Другие легенды о курганах повествуют о том, что в них захоронены великаны, защищавшие чувашский народ от врагов, от злых сил. Много веков образ великана служил культовой фигурой, народная педагогика использовала сюжеты о нем в воспитании у детей уважительного отношения к старшим. Сказочный образ исполина возвышался до идеала красивого человека. Поэтому курганы считались священным местом и оставались нетронутыми веками.

Курганы-погребения классифицируются на женскую, мужскую и детскую группы. Это позволяет нам судить о том, что мировидение древних людей придавало традициям устойчивый характер. Сущность любой традиции характеризуется содержанием в нем воспитательных аспектов. Наличие в погребальных обрядах предметов окружения человека свидетельствует о сформировавшихся отдельных видах трудовых традиций. Это естественно организовывало образ жизни людей, управляло процессом развития и воспитания человека. «Очевидно, – отмечает известный профессор, директор Института этнопедагогики Г. Н. Волков, – наиболее важные традиции человеческой жизни располагаются в сфере труда, трудовой деятельности, трудового воспитания. Более того, другие традиции людей и народов определяются характером и содержанием именно трудовых традиций. Воспитание и самовоспитание в труде всегда было одной из определяющих сторон педагогических традиций» [2, с. 7]. В те далекие времена труд для человека был единственным средством выживания. Изменяя окружающую природу,

он развивал свои природные способности и выражал свое мировидение в предметах первой необходимости. Передавая свое эмоциональное отношение к действительности, древний человек использовал непонятные ему силы природы в свою пользу. **С развитием разума и совершенствованием видов труда сформировались более сложные чувства, присущие только человеку. По прошествии веков человек в процессе труда находит источник положительных эмоций. Эстетические чувства, проявляющиеся в результате труда, во многом определяли подготовку детей к трудовой жизни.** Изготовление домашней утвари, украшение ее определенными узорами расширяли сферу эстетики труда. Обогащение трудовой деятельности элементами красоты, присутствие в них чувственных, эстетических начал создавали благоприятные условия для воспитания, единения его с природой. Так постепенно, в течение веков, в различных традициях выделялись истоки этноэстетики.

Умение чувствовать красоту природы умельцев абашевской общности расширяло границу их преобразовательной деятельности. Мастера бронзового века реализовывали свое эстетическое отношение к окружающему миру в технологии обработки камня, кости, металла, глины. Из них они изготавливали не только орудия труда, предметы быта, но и украшения. Они, прежде всего, предназначались женщинам.

Украшения являются типичным признаком женского погребального обряда. К ним относятся: серебряные височные подвески, браслеты, бронзовые головные украшения, розетковидные бляшки. Во многом бронзовые украшения «по справедливому замечанию П. П. Ефименко, дают возможность проследить появление характерных черт национального костюма чуваш» [3, с. 4]. Мужские погребения богаты орудиями труда, ремесла, реже в них находят кремневые наконечники стрел. Не исключено, что эстетическое видение потустороннего мира, религиозные каноны, отраженные в традициях дописьменной педагогики, не позволяли входить в мир иной с оружием. В детских погребениях встречаются игрушки из костей, глины, орудия труда. Игрушки в виде зооморфных, антропоморфных растительных изображений показывают эстетическое восприятие людьми окружающей природы и зачатки ее творческого преобразования в предметах утвари, содержание в традициях принципов природосообразности воспитания.

Абашевская культура была распространена и в других районах Среднего Поволжья, в частности Республике Мари Эл, Нижегородской, Арзамасской, Ивановской областях, Южном Урале, в Подонье. В этих регионах помещение в курганы-могильники керамических сосудов является наиболее традиционным. Археологические экспонаты с их самобытными украшениями напоминают нам о времени систематизации видов труда, когда шел естественный процесс приобщения детей к изготавлению предметов быта. Обучая их технологии обработки глины, женщины в то же время учили молодежь передавать картину мировидения в орнаментах. Так юные гончары приобретали навыки отражать свои чувственные переживания на керамических изделиях. Среди них преобладают сосуды горшковидной формы.

Отличительным признаком традиций этноэстетики в средневолжском, а также других регионах абашевской культуры является наличие в курганах маленьких остроребериых сосудов. Они изящны по форме, богато украше-

ны орнаментами. Археологические находки свидетельствуют о том, что древние гончары делали первые попытки в декоративно-прикладной деятельности. **В процессе совместной трудовой деятельности дети наравне с мастерами керамики развивали мышление, обогащали эстетические чувства.** По мнению археолога В. А. Городцева, «малые размеры остроребёрных сосудиков абашевской общности говорят о том, что они специально отбирались для загробного мира, что свидетельствовало и об определенных религиозных воззрениях» [9, с. 68]. Суть этого взгляда в том, что на определенном уровне развития первобытный человек полагал использовать таинственные силы в изменении малого жизненного пространства. В его сознании утверждались зачатки религиозности в виде элементарных магических верований, которую он реализовывал в создании комфортных условий жизни. Для этого человек интуитивно использовал законы красоты. Элементы прекрасного, имеющиеся в окружающих предметах утвари, служили фактором естественного эстетического воспитания детей. Его проявлением стало происхождение элементов художественного творчества в изготовлении керамической утвари. Со временем магическое видение окружающей жизни утвердилось в религиозном восприятии мира. Оно в естественной форме, в повседневной жизни воспринималось детьми. Нормы морали, присутствующие в религиозной вере, вызывали уверенность в существовании сверхъестественных существ, соответственно, и эмоциональное отношение к ним. Эстетическое видение неземной жизни позволяло древним мастерам гончарного дела выработать своеобразные дидактические принципы, чтобы юное поколение стремилось к совершенству. Эмоциональное отношение к богу создавало образ могущественного, способного карать, с одной стороны, а с другой – они верили, что бог способствует познать искусство гончара, испытывать положительные чувства: восхищение, благоговение, любовь и т. п. Близкий к научной педагогике принцип связи мировидения с реальной жизнью становился важным стимулятором эстетической деятельности будущих гончаров. Они, подражая взрослым, вырабатывали навыки тщательного выполнения работы, развивали эстетический вкус, природные творческие способности.

Возникновение орнамента в эпоху бронзы в абашевской культуре связано не только с формированием эстетической потребности в украшении керамической утвари, но и с развитием человеческого познания. Зачатки искусства связаны как с процессом изготовления орудий труда, технологией обработки глины, так и с тем, что это было своего рода средство общения между людьми. Это можно назвать своеобразной школой, где в качестве слов служили точки, линии, ногтевидные вдавления, квадратики, ромбики, елочки и т. д., а образом книги – глиняные, керамические сосуды, их формы и украшения. В последующие тысячелетия в культуре воспитания абашевцев этноэстетические традиции не исключали коммуникативных функций в составлении композиций орнаментов. Напротив, обе эти функции изображения рисунков находились в неразрывной связи. Поэтому древние предки использовали керамические сосуды не только в повседневной жизни, но и «передавали» сообщения через усопшего в «другой мир». Веками коммуникативное содержание традиций укреплялось, а эстетическое, приобретая устойчивость и видоизменяясь, дошло до наших дней.

Абашевский феномен памятников культуры во многих регионах Среднего Поволжья, Южного Урала, Дона еще раз показывает общность этноэстетических традиций, проявляющихся в исторической жизни народов России. Анализируя археологические материалы, найденные на территории Чувашской республики, мы видим комплексное родство традиций, обрядов, ритуалов и в марийских, и в уральских абашевских памятниках. Культурно-историческое пространство абашевской общности наблюдается в овладении древними предками технологией строительства жилищ, разведения скота, обработки земли, занятий рукомеслом. В зависимости от пола и возраста люди изготавливали себе различные приспособления, инструменты. Подражая труду старших, ребята испытывали чувство эстетической удовлетворенности не только от того, что они создавали нужный предмет, но и от самого процесса владения материалом, придания ему необходимой формы. В качестве примера изготовления изделий с помощью инструментов можно взять втулчатые топоры. По технологии их выполняли из камня, глины и бронзы. Мастера изготавливали их в виде дуговидно изогнутого клина, с кососрезанным обухом. К изготовлениям топоров мужчины приобщали наиболее смышленых мальчиков. Они знакомились технологией обработки камня, учились выдерживать заданную форму. Это способствовало развитию чувства пропорции, симметрии, ритма. В последующем совершенствование мастерства, развитие эстетического отношения к трудовому процессу позволяло переходить на технологию изготовления металлических топоров. Технология изготовления топора подтверждает участие абашевского населения в этнокультурных процессах, поскольку они по некоторым признакам схожи с топорами фатьяновской культуры. Территория топоров абашевской культуры отчасти совпадает с областью распространения фатьяновских топоров (Чувашия, Татарское Поволжье, Вятка).

Сходство традиций обучения гончарному искусству, присутствие в них общих этноэстетических начал свидетельствует о диалоге абашевской культуры и катакомбной общности. В эпоху образования катакомбных культур Предкавказья заметно усиление контактов населения лесостепных и лесных территорий. Заметим, совершенствование мировоззрения предков, расширение границ надкультурных технологических новаций способствовали становлению катакомбного мира. Среди катакомбного материала в могильниках на территории Дона найдены бытовые керамические изделия, имеющие параллели с древним фатьяновско-балановским миром. В украшении чашек, короткошейных горшков, сосудов древние умельцы использовали узоры из строенных однонаправленных отпечатков шнура, «елки», солярного и шахматного орнамента.

Исторический путь древних предков отражает совершенствование различных традиций. Понятие традиций в эпоху бронзового века нельзя сводить только к развитию формального начала элементов эстетики в искусстве обработки камня, керамики и т. д. **Этноэстетические традиции – это в первую очередь историческая преемственность накопленного опыта воспитания, выраженного в условиях выживания в природной среде**. Эстетическая потребность древних мастеров передавать накопленный опыт познания окружающего мира способствовала развитию творческих качеств. В передаче магического видения мира древние художники стали использо-

вать сложные композиции. Например, на абашевской керамике Волго-Уральского региона археологи обнаружили редкие мотивы геометрических орнаментов. Одним из таких орнаментов является «шахматный». Истоки этноэстетики в традициях керамического мастерства разрешали использовать шахматные мотивы только на парадной ритуальной посуде.

К украшению тулова сосуда допускали наиболее одаренных юношей. Работа требовала чувства влияния «магических сил», изощренного мастерства, особой тщательности составления рисунка композиции. Для этого мастера, в зависимости от поселения абашевской культуры, использовали три типа композиции:

1. Ромбовые «шахматные» мотивы. Ромб служил основой декора композиции тулова сосуда. Их располагали в два ряда. Эстетичность орнамента достигалась нанесением косых штрихов и прочерчиванием по контуру ромба. Некоторые мотивы ромбов на керамических изделиях просто рисовались и оставлялись без контура.

2. «Шахматные» мотивы из четырехугольников изображали в виде лесенок, заштрихованных квадратов и прямоугольников. Этими узорами украшали тулова и шеи сосудов. Рисунки наносились с помощью мелкозубчатых штампов или палочек. Шахматные мотивы в виде лесенок использовались мастерами не только в средневолжской абашевской группе, но и в различных культурах на европейской территории с эпохи мезолита, неолито-бронзового века.

3. «Шахматные» вдавления, насечки на желобках. Этот мотив выполнял разделительную функцию композиций. Он использовался в украшении шеи сосудов, в редких случаях – придонной части изделия. В качестве инструментов мастера пользовались подковообразным штампом, палочкой или просто ногтем. Данная орнаментальная композиция встречается в эстетических традициях средневолжской культуры. Сосуды балановской группы украшались отпечатком шнура.

Традиции украшать изделия «шахматной» композицией присущи мастерам, находящимся на лесной территории Среднего Поволжья и Прикамья. **Умение составлять композиции «шахматных» мотивов стало важным фактором формирования эстетических взглядов мастеров бронзового века. Мотивы неоконтуренных ромбов в декоре керамики были самой древней и устойчивой разновидностью средств древних воспитателей в развитии эстетических чувств детей** [7, с. 116–123].

Лесостепные территории Среднего Поволжья и Приуралья имеют ряд погребальных памятников, содержащих культ огня. Не исключено, что этот ритуал является древнейшим в познании мироустройства. Эстетическое восприятие Солнца как источника всего живого на земле позволило первобытным людям создать из огня образ маленького «солнца». Ночь всегда устрашала не только детей, но и взрослых. Огонь спасал их и от холода, и от хищных зверей. Поэтому старались поддерживать его днем и ночью. Отсюда рождались легенды, мифы, сказки. Высокая температура огня позволяла лепные изделия из глины превращать в прочные керамические предметы. Люди верили в чудодействующую силу огня, придавали ей магические свойства. До сих пор сохранились в народной памяти почтительное отношение к огню. Известно, дети любят находиться около огня, могут и пошалить. Народные воспитатели предупреждали их: «Не плюй, на губы выскочит лихорадка».

Из рода в род народные воспитатели передавали понимание значимости огня в жизни людей. Почитание огня заняло устойчивое положение в сознании древних людей. Мировидение предков, придавая огню культовый характер, приобретало философское, педагогическое звучание в устном народном творчестве. Сказки обогащались морально-нравственным содержанием, настраивали детей на труд, на его красоту, развивали их эстетические качества. Складывающиеся каноны этноэстетики учили подрастающую молодежь целеустремленно идти к поставленной цели, накапливать жизненный опыт. Опираясь на прежние достижения, традиции учили реализовывать свое духовное богатство, эстетическое отношение не только к окружающим людям, но и к природе. Мудрость народных педагогов заключалась в придании содержанию сказок этического, морального характера и в умении колоритно, в цвете изображать картины природы. Эстетический характер содержания сказки настраивал молодежь концентрировать внимание на красоте окружающей природы и образно представлять ее в мотивах композиции орнаментов на керамической посуде.

Древние люди верили, что огонь находится в верхней сфере мироздания. Это понятие было заложено в основу огненных ритуалов. Дети были участниками многообразных проявлений использования огня в проводах в последний путь родных, друзей, знакомых. Эстетическая действенность огненных ритуалов наблюдалась в двух видах. Это символическое разжигание или длительное горение огня в месте погребения [4, с. 156, 157]. Не исключено, что проведение этих ритуалов зависело от социального положения, авторитета уходящего человека. Эстетические элементы огненного ритуала обязывали иметь в другом мире фрагмент реальной жизни, состоящий из предметов постоянного пользования, орудий труда, огня. В этих мероприятиях дети запоминали, что угольки символизируют звезды. По эстетическим воззрениям, «падение звезды» с ночного неба означало уход души от человека и переселение ее в другой мир.

По материалам археологических исследований А. Х. Халикова можно заметить, что умельцы керамики протоабашевской и раннеабашевской культуры приобщали подрастающую молодежь к традициям обработки глины приказанской культуры. В технологии изготовления утвари из глины были заимствованы следующие элементы: толстостенность сосудов, примесь толченой раковины, колоколовидная форма, расширенные в верхней части венчики. Материалы поселения Красный Восток, расположенного в Верхней Мокше, свидетельствуют об устойчивости этноэстетических традиций в украшении керамики. Юные мастера овладевали сложными орнаментами, состоящими из ромбов и вертикальных лесенок. Они учились заполнять штриховкой ромбы, треугольники, составлять узоры, чередуя наклонные и горизонтальные линии, наносить зигзаги и другие рисунки с помощью штампов, веревок. Естественно, преемственность опыта народных воспитателей способствовала развитию у них творческих задатков, расширению эстетического кругозора. Были и другие факторы формирования мировоззрения древних предков. Далеко не мирное катакомбное воздействие заставляло древних людей перемещаться, налаживать контакты с другими племенами. Это позволяло им заимствовать многообразие этноэстетических видений красоты в технологии изготовления керамической утвари [12, с. 161, 162].

Изучая исторические находки, обнаруженные в разных местах раскопок на территории Чувашии, Марий Эл, археолог П. П. Ефименко отмечает, что «... в смежных уездах Чувашской республики прослеживается граница распространения двух типов культуры бронзы – лесной и степной [5]. Этноэстетическая деятельность мастеров абашевской культуры наблюдается в 50 курганах Марийской республики. Они расположены вблизи деревни Пеленгер Медведевского района в междуречье Ошлы и Когшага, являющихся левым и правым притоками Волги. Материалы археологических раскопок свидетельствуют о родственной культуре чувашских и марийских этносов, о преемственности культурных наследий в формировании мировоззрения подрастающей молодежи. Важным фактором приобщения их к жизни стала природная среда, богатая водными и лесными ресурсами. Умение древних предков добывать и использовать глину, ракушки, металл и другие материалы отражено в бронзовых украшениях и глиняной утвари. Но **владение навыками обработки керамики является доминирующим, характерным для абашевской культуры в целом.** В соответствии с традициями гончарного дела юноши сами готовили материал для лепки. Для изготовления домашней утвари глину мешали с битой ракушкой и другими органическими материалами.

В качестве средств приобщения детей к ремеслу керамики, развития у них эстетических чувств мастера использовали четыре типа керамической посуды:

1. ***Горшковидная форма.*** Эстетичными считались сосуды приземистые и широкой формы. Для практичности пользования диаметр венчика горшка выполнялся больше, чем высота. Эстетическую выразительность сосуду юные гончары придавали характерным для той эпохи орнаментом. В его основу брали и следующие модули: горизонтальные линии, наклонные насечки, прерывистые двойные зигзаги, вертикальные или горизонтальные елочки. Рисунки орнаментов выполняли прочерчиванием или с помощью зубчатых штампиков.

2. ***Чашевидные сосуды.*** В ходе своего развития «керамисты» яснее стали осознавать эстетические качества будущих изделий. Они постепенно совершенствовали форму изделия, усложняли композиции украшений. Как и в первом типе, высоту сосуда умельцы брали значительно меньше диаметра венчика. Ему придавали утолщенную форму, которую плавно переводили в округлое тулово. При этом диаметр тулова выполняли меньше, чем диаметр венчика. Этот тип сосудов всегда орнаментировался. Содержание орнаментальной композиции привлекало внимание детей. Они отмечали эстетическую сторону орнаментальных мотивов, образованных геометрическими фигурами, елочными элементами или узорами в виде лесенок. Естественно, наблюдение сопровождалось рассказами о жизни предков, об их дальнем проделанном пути. Эстетическое восприятие сосудов у многих ребят вызывало желание участвовать в процессе составления узоров. Дети поменьше сами лепили игрушечные чаши, сосуды. Подражая взрослым, они украшали свои творения. Более старшим – подросткам – мастера доверяли наносить рисунки орнамента на срезе венчика. Наиболее опытные юноши наравне со взрослыми принимали участие в декоре чашевидных сосудов. Составление узоров требовало не только знания магичес-

ких символов, но и чувства красоты, эстетического мировосприятия. Из года в год, обогащая свой внутренний мир, будущие мастера осознавали значение своего творения как особой области эстетической деятельности человека. Постепенно, накапливая опыт, они научились составлять узоры композиции, занимающие две трети внешней поверхности сосуда, начиная от края венчика. В качестве изобразительного средства чаще они выбирали ромбы, реже – треугольники. Эстетической выразительности добивались заполнением их штриховыми линиями.

3. ***Маленькие остроребериые сосудики.*** В изготовлении этих сосудов наблюдается преемственность традиций абашевской культуры. Старцы объясняли молодежи, что характерным эстетическим признаком было остроребериое тулово. Эстетические аспекты формирующихся традиций рукомесла стали акцентировать внимание на соединении эстетических качеств с практическими. Осознание молодежью эстетического начала в творчестве способствовало изменению конструкции дна. Теперь они стали изготавливать керамическую утварь с широким днищем. Будущие мастера учились упрощать форму, чувствовать пластику линий. Традиционно они украшали срез венчика, размещали орнамент до ребра тулова. Потребность в красоте иногда будоражила творческое видение мастера. Его художественный образ расширял границы эстетического мировоззрения. Элементы творческого вдохновенья они отражали в композициях орнаментов по всей внешней поверхности сосуда. Орнаментальные композиции они строили из нескольких мотивов, составленных из геометрических фигур, елочных элементов или лесенок. В качестве разделителей использовались горизонтальные линии и ряды круглых ямочек.

4. ***Баночные сосуды.*** Они выполнялись в виде цилиндра. Это классический вид сосуда, характерный для абашевской культуры, где диаметр венчика равен диаметру днища. Мастера керамики того времени, согласно эстетическому мировидению, нашли присущие им формы, пропорции, материалы, которые позволяли создавать яркие образцы прекрасного в технологии обработки глины. Традиции керамики пополнялись сосудами не только круглой формы, но и овальными. Нетрадиционные виды глиняной утвари пробуждали у детей интерес к творческому поиску новых конструкций. Они проявлялись в коротких отогнутых венчиках, оттянутых закраинах у дна, в плоском и округлом дне. Композиции украшения составляли из ранее знакомых геометрических модулей, елочных элементов и лесенок. Равномерное расположение треугольников, заполнение их горизонтальной штриховкой доставляло детям эстетическое удовольствие. Кроме этого, интересны были изображения горизонтальных лесенок, состоящих из вертикальных линий, горизонтальных елочек в один или два ряда, вертикальных зигзагов. Нетрадиционное размещение композиции орнаментов у дна, а не в верхней половине сосуда вызывало много вопросов у пытливых. Познавательный интерес детей развивался с расшифровкой магического содержания изображенных узоров, рассказыванием сказок.

Таким образом, курганная керамика Пеленгера раскрывает общую картину приобщения молодежи к этноэстетическим традициям в обработке глины, характерной для абашевской культуры. Разнообразие четырех типов абашевской керамики показывает пути формирования мирови-

дения детей, осознания ими этноэстетических начал в изготовлении изделий из глины на основе традиций срубной культуры.

Хронологически археологические материалы отражают эпоху освоения технологии обработки глины между керамикой ранних абашевских поселений бассейна Дона и керамикой могильников правобережья Средней Волги. К сожалению, крайне слабая изученность абашевских памятников на территории Сурско-Мокшанского междуречья не позволяет полностью воссоздать картину эстетического познания древними людьми жизненного пространства.

Образное познание мира и эстетическое отражение его в бытовой утвари хорошо сохранены в материалах абашевской культуры и срубных памятниках Башкирского Приуралья. В эпоху средней и поздней бронзы абашевская и срубная культурная общность сыграла значительную роль в этнокультурных процессах. Традиции населения абашевской и срубной культур имели много общего в формировании у детей существующего образа жизни, включения в него эстетических начал. Основным фактором эстетического освоения действительности служила благоприятная природная среда, богатые природные ресурсы. В то же время традиции воспитания детей в этих культурах развивались своеобразно. Отчетливо они заметны в погребальном обряде, формах жилищ, в образном отображении мировидения на керамических изделиях. Древний человек со скотоводческо-земледельческим укладом жизни, создавая для себя красивую керамическую утварь, воссоздавал модель познанного им мира. Орнаментальные образы выражали не только магические свойства, но и эстетическое суждение о Вселенной.

Гончарные традиции поселения степного Приуралья неразрывно связаны с памятниками абашевской керамики лесостепных районов Башкирии. Единое культурное пространство этого региона свидетельствует о преемственности этноэстетических начал в обучении молодежи гончарному делу. Старцы знакомили детей с технологией изготовления сосудов, имеющих плоское дно, горшковидную и баночную форму. В изображении орнаментов мастера показывали приемы использования следующих декоративных элементов: каннелюров, зигзагов, заштрихованных треугольников, фестонов, налепных шишечек [13, с. 220]. Следует заметить, что абашевское и срубное этнокультурные объединения в Башкирском Приуралье оставили глубокий исторический след в формировании у молодежи этноэстетического мировосприятия. На этой основе традиции обучения гончарному делу получили дальнейшее совершенствование, постепенно приобретали своеобразную эстетическую образность.

Изучение абашевской культуры открывает нам историю становления народного опыта воспитания, раскрывает подрастающему поколению истоки этноэстетических традиций. Традиционные образы орнаментального искусства на абашевской керамике народная мудрость развивала и отшлифовывала веками. *Природный аспект орнаментального искусства – это яркий образец стремления человека к прекрасному. Поэтому нам необходимо научиться видеть и использовать традиции этноэстетики, отраженные в архаичном искусстве керамики, воспитательные возможности для приобщения учащейся молодежи к духовным и общечеловеческим ценностям, формирования технологической культуры.*

Литература

1. **Волков, Г. Н.** О традициях чувашского народа в эстетическом воспитании / Г. Н. Волков. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1965. – 59 с.

2. **Волков, Г. Н.** Трудовые традиции чувашского народа / Г. Н. Волков. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1970. – 93 с.

3. **Каховский, В. Ф.** Памятники материальной культуры Чувашской АССР / В. Ф. Каховский. – Чебоксары: Гос. изд-во Чуваш. АССР, 1957. – 175 с.

4. **Крамарев, А. И.** Погребальные памятники срубной культуры Южного Средневолжья / А. И. Крамарев // Абашевская культурно-историческая общность: истоки, развитие, наследие: материалы междунар. науч. конф. – Чебоксары, 2003. – 272 с.

5. **Материалы и исследования** по археологии СССР № 97. Абашевская культура в Среднем Поволжье. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 266 с.

6. **Михайлов, Е. П.** В. Ф. Смолин и Абашево / Е. П. Михайлов, С. В. Кузьминых // Абашевская культурно-историческая общность: истоки, развитие, наследие: материалы междунар. науч. конф. – Чебоксары, 2003. – С. 12–34.

7. **Мочалов, О. Д.** «Шахматный» орнамент и культурные связи Волго-Уралья в развитом бронзовом веке / О. Д. Мочалов // Абашевская культурно-историческая общность: истоки, развитие, наследие: материалы междунар. науч. конф. – Чебоксары, 2003. – С. 116–123.

8. **Никитин, Г. А.** Чувашское народное декоративно-прикладное искусство в формировании эстетической культуры подростков: дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Никитин. – Чебоксары, 1997. – 216 с.

9. **Сафонов, И. Е.** Абашевская культура в оценке В. А. Городцова // Абашевская культурно-историческая общность: истоки, развитие, наследие: материалы междунар. науч. конф. / И. Е. Сафонов. – Чебоксары, 2003. – С. 66–69.

10. **Смолин, В. Ф.** Археологические разведки в Чувобласти в 1921г. / В. Ф. Смолин // НА ЧГИГН. – Отд. 11, ед. хр. 81, инв. 186.

11. **Смолин, В. Ф.** Абашевский могильник в Чувашской республике / В. Ф. Смолин. – Чебоксары, 1928. – 56 с.

12. **Ставицкий, В. В.** К вопросу о наличии абашевского компонента в материалах приказанской культуры / В. В. Ставицкий // Абашевская культурно-историческая общность: истоки, развитие, наследие: материалы междунар. науч. конф. – Чебоксары, 2003. – С. 161.

13. **Ткачев, В. В.** Памятники абашевской культуры в степном Приуралье / В. В. Ткачев // Абашевская культурно-историческая общность: истоки, развитие, наследие: материалы междунар. науч. конф. – Чебоксары, 2003. – С. 212–214.

14. **Чувашские** народные сказки / сост. П. Е. Эйзин. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1993. – 351 с.

15. **Шпилевский, С. М.** Древние города и другие булгарско-татарские памятники в Казанской губернии / С. М. Шпилевский. – Казань: Универс. типография, 1877. – 585 с.

РАЗДЕЛ VII
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 373.3/.4

О. Б. Земцова

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СРЕДНЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАРИЙСКОМ КРАЕ В 20 – 30-е гг. XX в.

В последнее время в обществе, равно как и в педагогической науке, заметно вырос интерес к историческому прошлому Отечества. Повышенное внимание к истории объясняется не только ее познавательным значением, но и стремлением извлечь полезный опыт для решения практических задач сегодняшнего дня. В настоящее время педагогика переживает период поиска путей, содержания, форм, методов обучения и воспитания. Это связано с переосмыслением сущности и ценностей образования в российском обществе, с необходимостью качественного пересмотра компонентов учебно-воспитательного процесса, с выработкой новых критериев образовательной практики, адекватных запросам общества.

За период своего существования советская педагогическая наука накопила богатый опыт подготовки педагогических кадров, воспитания, образования, с которым нельзя не считаться. В этой связи особую актуальность представляет изучение практики становления образовательной системы в первые годы советской власти (1920-1930-е гг. XX в.). Социокультурная ситуация развития педагогического образования на современном этапе во многом созвучна с исследуемым периодом. Во-первых, происходит замена одной общественно-экономической формации другой, во-вторых, существовавшая ранее система образования переживает определенные кризисные явления, что требует выработки новых подходов к процессу образования вообще и подготовке педагогических кадров в частности. При этом необходим аналитический подход к изучению наследия прошлого и бережное отношение к проверенным временем прогрессивным идеям переходного периода для дальнейшего их использования в современных условиях.

Педагогическое образование – краеугольный камень в деле народного просвещения. Состояние подготовки учителей, направление и качество этой подготовки, ее зависимость от внутриполитической обстановки в стране, широта сети педагогических учебных заведений являются одним из главных показателей уровня развития народного образования. В связи с этим в условиях модернизации педагогического образования на современном этапе особенно актуальным представляется изучение генезиса отечественной системы среднего педагогического образования.

Существенный вклад в подготовку отечественных педагогов традиционно вносило среднее педагогическое образование, роль которого в первые послереволюционные десятилетия (1920-1930-е гг.) по вполне объективным конкретно-историческим причинам значительно возросла. Основным типом образовательных учреждений по подготовке учителей начальной школы в этот период являлись педагогические техникумы.

Видные отечественные ученые и педагоги-практики (П. П. Блонский, Н. Н. Иорданский, П. Ф. Каптерев, Н. К. Крупская, М. В. Крупенина, А. В. Луначарский, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, С. Т. Шацкий, П. Н. Шимбирев, В. Н. Шульгин и др.) активно участвовали в разработке новых учебных планов, программ, учебных пособий, специальной методической литературы для педагогических техникумов, стремились творчески реализовать прогрессивные идеалы отечественной педагогики, содействуя тем самым повышению качества подготовки педагогических кадров, от которых зависело дальнейшее развитие культуры народа и общества в целом. По инициативе Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, М. Н. Покровского и других деятелей просвещения был разработан и осуществлен целый комплекс мер по обучению будущих учителей в специальных педагогических учебных заведениях.

Начало 1920-х годов характеризовалось массовой неграмотностью населения, отсутствием средств на содержание учреждений образования, острой нехваткой педагогов и слабой, не отвечающей потребностям общества подготовкой работающих учителей. В этом отношении Марийский край был одним из самых отсталых районов Поволжья. В дореволюционной период уровень образованности марийского населения был ниже общероссийского и достигал только 18% среди мужчин и 2% среди женщин. В Марийском крае энтузиастами школьного движения в анализируемый период стали педагоги-новаторы И. М. Болдырев, М. И. Веткин, П. Г. Григорьев, А. Д. Кедрова, И. С. Ключников-Палантай, Г. Я. Мендиаров, И. Т. Митюк, В. А. Мухин, Н. М. Орлов, С. Г. Чавайн и др.

В период становления новой системы образования, ликвидации безграмотности населения именно педагогические техникумы стали кузницей учительских кадров для школ области, культурными и общественно-политическими центрами края. В период с 1917 по 1941 г. ими было подготовлено более пяти тысяч учителей для начальных школ Марийского края.

В советское время проблема подготовки учителей рассматривалась с идеологических позиций и политических установок партии, но, несмотря на противоречивость, усилиями передовых педагогов была создана профессиональная школа по подготовке педагогических кадров на основе опыта дореволюционного образования и поиска нового содержания в изменившихся исторических условиях. Педагоги и историки Республики Марий Эл (П. А. Апакаев, В. С. Ендальцев, А. С. Паймаков, А. С. Патрушев, К. Н. Сануков) в своих исследованиях касались вопросов подготовки педагогических кадров в педтехникумах Марийского края в 20–30-х гг. XX в., но целенаправленного, полного, всестороннего изучения этого вопроса не проводилось.

В дореволюционный период подготовку педагогических кадров для Царевококшайского уезда осуществляли Вятский учительский институт, Бирская, Царевококшайская, Козьмодемьянская гимназии и трехгодичные педагогические курсы, а также Кукаркинская учительская семинария. Наиболее крупным учебным заведением для нерусского населения считалась Казанская учительская семинария (1872–1919 гг.), где обучение и воспитание будущих учителей для миссионерских школ основывалось на идеях нацио-

нального просвещения, высказанных Н. И. Ильминским. До 1905 г. семинарию окончило 1500 человек из представителей 18 национальностей, в том числе 128 марийцев. Однако уровень образования учительских кадров в уезде был чрезвычайно низок: только 24 педагога уезда закончили учительскую семинарию, остальные имели восьмиклассное гимназическое образование или окончили педагогические курсы и епархиальные училища; из 20 учительниц-мариек лишь две имели среднее учительское образование. Только к октябрю 1917 г. в соответствии с решениями съездов мелких народностей Поволжья (май 1917 г., г. Казань) и Всероссийского съезда представителей народа мари (15-25 июля 1917 г., г. Бирск) была открыта Царевококшайская учительская семинария – первое на территории Марийского края среднее специальное учебное заведение по подготовке педагогических кадров. Кроме общепринятых дисциплин, здесь изучались марийский язык, предметы краеведческого и этнографического циклов, были созданы специальные программы по истории марийской народности, этнографии мари и родиноведению.

Изменение ситуации с развитием педагогического образования в Марийском крае было продиктовано рядом конкретно-исторических и социокультурных условий. Важнейшей целью в области образования объявлялась ликвидация неграмотности населения и реализация в практике образования парадигмы трудовой школы, декларированной в первых документах советской власти об образовании. В национальных регионах в соответствии с постановлением Наркомпроса «О школах национальных меньшинств» от 31 октября 1918 г. при проведении реформирования системы просвещения было усилено внимание к историческим и культурным особенностям образовательных потребностей того или иного народа. Эти задачи оказали существенное влияние на определение структуры и содержания профессиональной подготовки марийского учителя в 1920-х гг. Реформирование этой подготовки осуществлялось по двум направлениям: путем преобразования существовавших педагогических учебных заведений и создания педагогических учебных заведений нового типа.

Преобразуя систему народного образования на основе демократизации учебных заведений, Комиссариат просвещения РСФСР организовал широкое обсуждение вопроса о требованиях, предъявляемых к подготовке учителя. Работами идеологов от педагогики 1920-х гг. (П. П. Блонского, А. Р. Калашникова, П. Ф. Каптерева, А. А. Красновского, Н. К. Крупской, А. В. Луначарского и др.) была создана модель педагога новой формации: он должен быть молод, являться выходцем из рабоче-крестьянской среды, быть атеистом, коллективистом, организатором среды, работником в поле или на заводе, педагогом-новатором, хорошо подготовленным в теоретическом, политическом, педагогическом плане. В Марийском крае среди передовой общественности также велись дискуссии по вопросу о личности учителя. Первые марийские педагоги, представители нарождающейся марийской интеллигенции И. М. Болдырев, М. И. Веткин, П. Г. Григорьев, А. Д. Кедрова, И. С. Ключников-Палантай, Г. Я. Мендиаров, В. А. Мухин, И. Т. Митюк, Н. М. Орлов, С. Г. Чавай неоднократно высказывали идеи о том, что родному краю нужны учителя, знающие язык мари, уважающие традиции и культуру народа, имеющие тесную связь с населением, хозяйственной жизнью края, педагоги-новаторы.

В рамках среднего педагогического образования для решения поставленных задач важно было создать новый тип учебного заведения, который бы соответствовал требованиям времени. В 1920-е гг. таким типом образовательного учреждения явились педагогические техникумы, которые в основном создавались на базе трехгодичных педагогических курсов и учительских семинарий и должны были готовить учителя-воспитателя для единой трудовой школы первой ступени, воспитателей дошкольных учреждений и работников политико-просветительных учреждений.

В рамках анализируемого хронологического периода в процессе становления и развития этого типа образовательных учреждений выделяются пять периодов, которые существенно отличались по целям, задачам, структуре и содержанию педагогического процесса в этих учебных заведениях:

- 1917-1921 гг. – организационно-подготовительный период, сущность которого сводилась к поиску нового типа учебного заведения. В это время в центре внимания в работе с учителями находились общепедагогические проблемы, в частности, новые принципы строительства советской общеобразовательной школы;
- 1921-1925 гг. – период совершенствования содержания новых форм и методов работы педагогических техникумов, курсов, предопределивших создание основ среднего педагогического образования. В эти годы был взят курс на общественно-политическую подготовку учителей, в сельской местности провозглашен лозунг: «Учитель – агитатор деревни»;
- 1925-1930 гг. – «реконструктивный» период обновления, перестройки в структуре, сроках обучения, содержании работы техникумов, обновления учебных планов, программ, методов учебной работы, уклона в сторону политехнизма;
- 1930-1936 гг. – развитие среднего педагогического образования в условиях школьного всеобуча;
- 1937-1941 гг. – открытие сети педагогических училищ нового типа и их развитие в довоенный период.

Как показывает проведенный нами анализ учебных планов и программ, педагогические техникумы на протяжении всего исследуемого периода давали будущим педагогам общеобразовательную (в объеме средней школы), психолого-педагогическую и профессиональную подготовку. Однако соотношение этих блоков в содержании образования существенно изменялось в течение всего периода и напрямую зависело от конкретно-исторических и региональных условий.

На территории Марийской автономной области первоначально существовали три педагогических техникума, реорганизованных в 1921 г. из педагогических курсов в городах Краснококшайске и Козьмодемьянске и селе Сернур. Организационная структура педтехникумов была примерно одинакова: обучение продолжалось четыре года, из которых первый и второй были общеобразовательными, а третий и четвертый – специальными. Третий курс являлся общим для всех студентов и делился на два отделения: дошкольное и школьное. Студенты школьного отделения получали специализацию по следующим направлениям: словесно-гуманитарные, математические, социологические и естественно-исторические науки. Педагогичес-

кую практику слушатели проходили в школах первой ступени, которые были открыты при техникумах.

Характерной чертой первых учебных планов и программ педтехникумов (1921–1924 гг.) была децентрализация учебной и воспитательной работы. Наркомпросы РСФСР и МАО давали лишь принципиальные установки, на основе которых техникумы сами разрабатывали свои учебные планы и программы, соответствующие местным национально-бытовым условиям той среды, в которой должны были работать будущие учителя. Разработанная ГУСом схема учебного плана потребовала от руководства педагогического техникума, преподавательского состава по-новому строить свою работу, чтобы деятельность техникума отвечала требованиям общественно-педагогического и культурного центра обслуживаемого района. На первое место выдвигались изучение взаимосвязей экономической, политической и культурно-бытовой жизни своего района, выяснение стоящих перед районом задач в области культурного строительства, определение своей доли участия в этом строительстве; приобретение слушателями в процессе выполнения намеченного плана знаний из отдельных областей науки, причем знания эти давались не систематизированно, а выборочно, в соответствии с производственным профилем техникума. Изданные в 1923–1924 гг. программы ГУСа предъявляли более высокие требования к подготовке учителя. В них подчеркивалась роль учителя как активного участника окружающей жизни населения, связывающего свою профессиональную начальную подготовку с политикой государства, и в меньшей степени отражены задачи специально-профессиональной педагогической подготовки. Однако анализ содержания блока психолого-педагогических дисциплин, преподаваемых в марийских техникумах по решению Марийского отдела народного образования, позволяет утверждать, что в 1921–1924 гг. профессиональная подготовка учителя занимала существенное место в работе этих образовательных учреждений и включала в себя изучение вопросов теории и практики социального воспитания, психологии, педологии, рефлексологии, истории отечественного и зарубежного образования. Таким образом, в определенной мере сохранялась преемственность с дореволюционной практикой подготовки учителя-универсала в рамках среднего педагогического образования.

Педагогическому поиску 20-х гг. способствовали разработка типового устава техникума, внесение изменений в учебные планы (1927 г.), повлекшие за собой пересмотр методов и форм работы. В 1930 г. Наркомпросом РСФСР были утверждены учебные программы, составленные на основе комплексов-проектов. В марийских педагогических техникумах, как и в школьной практике, был осуществлен переход к комплексной системе преподавания, в основе которой лежало изучение трех основных комплексных тем: «Природа, ее богатства и силы», «Трудовая деятельность людей», «Общественная жизнь», аналогичных изучаемым в общеобразовательной школе. Среди используемых образовательных технологий преобладали метод проектов, бригадно-лабораторный метод, Дальтон-план, которые способствовали активизации самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности студентов, повышали практическую направленность получаемых знаний, но существенно снижали теоретический уровень подготовки

будущих учителей нарушением принципов системности и последовательности в организации педагогического процесса. Такое положение приводило к поискам нового, рационального подхода к вопросу подготовки педагогических кадров.

1930-е годы являются качественно новым этапом развития образования. Это связано, во-первых, с преобразованием школьной сети; во-вторых, с введением всеобщего обязательного начального обучения, а в городах – всеобщего семилетнего обучения; в-третьих, с усилением идейно-теоретического содержания образования.

После принятия постановления ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе» в стране установилась модель единой школы, работающей по единым программам, с четким уставом и соответствующим ему распорядком.

Возрастающая потребность в педагогических кадрах в связи с введением всеобщего обязательного начального обучения вызвала пересмотр и реорганизацию существующей сети средних педагогических учебных заведений. В 1930 г. в педагогические техникумы были реорганизованы 4 школы второй ступени, и их стало 6, в 1933 г. – 10: Краснококшайский, Звениговский, Сернурский, Горномарийский, Ново-Торьяльский, Параньгинский, Кузнецовский, Кокшамарский, Мари-Биляморский, Моркинский. Значительное внимание уделялось подготовке учителей начальных классов для национальных школ: в 1935/36 учебном году в крае функционировало 8 педтехникумов, среди которых было 4 марийских, 2 смешанных, 1 русский и 1 татарский; общая численность учащихся педтехникумов достигла 1500 человек, из них 809 учащихся были коренной национальности – мари.

В анализируемый период в определенной мере была решена проблема подготовки преподавательских кадров для педагогических техникумов с учетом национальной специфики: в 1931 г. был организован Марийский педагогический институт, в 1934 г. в республике начал функционировать учительский двухгодичный институт.

Несмотря на совершенствование и положительную динамику развития системы педагогического образования в Марийской республике, проблема обеспечения педагогическими кадрами всех школ к середине 1930-х гг. полностью не была разрешена. В связи с этим в 1937 г. при Наркомпросе Марийской АССР был организован сектор заочного обучения. Число охваченных заочным обучением в объеме педтехникума возросло с 275 в 1930/31 г. до 457 в 1935/36 г. В 1939/40 г. заочным обучением по программе педучилища было охвачено в МАССР 540 человек.

Существенно изменилось и содержание учебных планов техникумов. Наряду с позитивными изменениями, связанными со значительным увеличением удельного веса общеобразовательных предметов, упорядочением содержания и форм организации собственно педагогической подготовки и педпрактики, в нем наметились и негативные тенденции. После постановления ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», педология была признана лженаукой и исключена из программ педагогических учебных заведений. Это существенно обеднило педагогическую подготовку будущих учителей начальных классов, лишив ее целостного представления о природе ребенка и особенностях его

развития. Анализ учебных программ педтехникумов, а также наиболее распространенных учебных пособий по педагогике, которые использовались в практике подготовки педагогов во второй половине 1930-х гг. (Н. К. Гончарова, П. Н. Груздева, Б. П. Есипова, И. А. Каирова), позволяет утверждать, что концептуальную основу подготовки будущих учителей составляли принципы классовости и партийности: цели и задачи коммунистического воспитания в курсе педагогики выводились из потребностей классовой борьбы, определение роли учителя осуществлялось в категориях «долженствования».

Провозглашенный в середине 30-х гг. лозунг об усилении классовой борьбы привел к тяжким последствиям, которые не обошли стороной передовую общественность Марийского края. В систему образования стали внедряться элементы унификации народов, что привело к принижению роли национального языка в образовании. Государственная власть стала активно использовать учителя в своих интересах как звено партийно-политического механизма.

Известными недостатками работы педучилищ в начале 1940-х гг. явились частичное дублирование курса средней школы, многопредметность и вытекающая отсюда значительная перегрузка учащихся. На изучение каждого учебного предмета в педучилище отводилось в 2-3 раза меньше времени, чем в школе. Вместе с тем не хватало времени на изучение специальных дисциплин. Учащиеся поверхностно знакомились с программами, учебниками и учебными пособиями для начальной школы, не овладевали в должной мере необходимыми практическими навыками. Все это свидетельствовало о необходимости усовершенствовать учебный процесс в педучилищах и увеличить срок обучения в них с 3 до 4 лет. Первым шагом на пути усиления профессиональной направленности в работе педагогических училищ стал приказ Наркомпроса от 28 апреля 1941 г. «Об улучшении работы педагогических училищ». Им было предусмотрено значительное усиление внимания к практической, педагогической подготовке, выработке профессиональных умений и навыков в процессе всего курса обучения, приближение содержания программного материала ряда общеобразовательных дисциплин к содержанию обучения в начальной школе. Реализовать план реформирования среднего педагогического образования, представленный в данном документе, в практике подготовки отечественных учителей начальной школы помешала Великая Отечественная война.

Опыт развития среднего педагогического образования в крае актуален и сегодня. В современных условиях особенно остро встает вопрос о необходимости использования педагогического опыта, накопленного в национальном регионе. В Республике Марий Эл существует единственное среднее педагогическое учебное заведение – Оршанский педагогический колледж им. И. К. Глушкова. Анализ деятельности колледжа показал, что по сравнению с изучаемым периодом больше времени уделяется дисциплинам психолого-педагогического цикла, национально-регионального компонента, педагогической практике. Вместе с тем, стандартизация учебных планов, урок как основная форма обучения, принципы, на которых строится концепция колледжа, позволяют провести параллели с изучаемым периодом. Вся работа колледжа опирается на традиции, предыдущий опыт образования. Целесообразным в этой связи представляется изучение развития сред-

него педагогического образования в Марийском крае, которое мы предложили в ряде лекций по курсу «Краеведение с методикой преподавания».

Исследование позволило сформулировать следующие выводы:

- В 1920-1941-е гг. наблюдалась положительная динамика развития системы среднего педагогического образования в Марийском крае, что находит свое подтверждение в росте числа педагогических техникумов и количества выпускаемых ими учителей, а также уровня их профессиональной подготовки.
- Для деятельности педагогических техникумов Марийского края в 1920-е – начале 1930-х гг. был характерен учет региональной специфики педагогической деятельности: высокая степень неграмотности населения, необходимость построения национальной системы образования с преподаванием большинства предметов на марийском языке, потребность в национальных педагогических кадрах.
- В 1930-е гг. установление командно-административной системы управления образованием подчиняло содержание и структуру образования в стране принципам классовости и партийности, что вело к обезличиванию этнических черт многонационального населения региона, существенно обедняло национальный компонент подготовки марийских учителей.
- Генезис содержания профессиональной подготовки слушателей педагогических техникумов, представленный в учебных планах и программах 1920-1930-х гг., отличался неоднородностью и противоречивостью, что было вызвано в первую очередь его жесткой идеологической регламентацией, не всегда положительной динамикой развития таких основополагающих принципов педагогической подготовки, как научность, системность, историческая преемственность.
- Технологии обучения, использующиеся в практике подготовки марийского учителя в 1920-1941 гг., находились в тесной взаимосвязи с содержательным компонентом учебных планов и программ педагогических техникумов, что влияло на динамику приоритетных соотношений между теорией и практикой в структуре среднего педагогического образования.
- Результаты систематизации и обобщения опыта, сложившегося в этот весьма противоречивый по своим тенденциям период развития среднего педагогического образования, приобретают особую значимость в современных условиях модернизации национального образования и должны занять значимое место в подготовке современных учителей в виде отдельного спецкурса или блока тем.

УДК 37.0

И. В. Синюшина

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО И РЕАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ XIX в. И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В РАБОТАХ К. Д. УШИНСКОГО

Изменения в школьном деле, как правило, происходят не только из-за педагогической необходимости, но и в связи со многими политическими,

экономическими и социальными обстоятельствами. Разработкой вопросов реального образования в России во второй половине XIX в., как и созданием первых реальных учебных заведений, занимались преимущественно чиновники, чьи решения не всегда оправдывались педагогическими мотивами и совпадали с мнениями большинства педагогов того времени. Научно-педагогическое рассмотрение проблем реального образования началось только к концу XIX в. благодаря осмыслению накопленного опыта в области содержания, организации и методов обучения в средней школе в целом. Поэтому можно говорить, что первые годы существования учебных заведений реального типа стали годами проб и ошибок в деле совершенствования организации среднего образования в России.

Русские педагоги и общественные круги постепенно пришли к признанию необходимости существования различных типов средней школы, но обосновывали свою точку зрения по-разному. Так Н. И. Пирогов, с мнением которого впоследствии согласились другие деятели просвещения, указывал на социальные корни этой проблемы. В сословном обществе наравне с классическими гимназиями, которые готовят интеллектуальную элиту страны, должны были существовать и такие средние школы, в которых могли бы обучаться дети из средних и низших сословий. Именно для них нужно было создать учебные заведения с иным, по сравнению с классическими гимназиями, учебным курсом, после окончания которых они могли бы активно участвовать в жизни общества. П. Ф. Каптерев, например, считал, что приоритет в развитии должен получить тот тип образования, от которого зависит могущество нации: «Народ не просвещенный есть в то же время народ бедный, народ нищий. Экономическая зависимость, подчинение иностранцу есть удел невежественного народа, который вынужден много работать, но мало получать».

Кроме того, **не вызывала сомнений экономическая необходимость создания учебных заведений реального типа, так как промышленный подъем, начавшийся в 60-х гг., требовал большого числа людей, способных на разных уровнях управлять и руководить различными видами производства.** Более того, часто звучало, что развитие реального образования напрямую связано с экономическим благосостоянием и процветанием страны.

Вместе с тем, многие считали, что в вопросе становления реального образования не последнюю роль играет политика. Так, революция 1848 г. во Франции повлияла на ослабление интереса к классицизму в России, в результате чего в гимназиях началось изучение естественной истории и законоведения, о чем уже говорилось выше. По мнению К. Д. Ушинского и Е. Шмида, причина достаточно продолжительного господства классицизма в Западной Европе не психологическая, состоявшая в признании высокой ценности изучения произведений древних авторов для развития подрастающих поколений, а историческая.

Развитие наук заставило Западную Европу обратиться к духовным сокровищам древних, а чтобы овладеть ими, пришлось изучать древние языки. Одновременно древние языки и античная литература получили распространение в школах, являясь единственным источником знаний. По мере того, как наиболее ценное из классического литературного и научного на-

следия переводилось на современные языки, появлялась возможность ознакомления с древней литературой и историей без знания древних языков. С другой стороны, постепенно выросла и окрепла своя, новая, западноевропейская наука, появилось свое искусство. Таким образом, «древность» потеряла свою актуальность для новой Европы и превратилась лишь в предмет исторических исследований.

Для России латинский язык и ранее не имел того значения, которое придавали его изучению в Европе. Более того, И. А. Вышнеградский, например, полагал, что в России, в силу особенностей ее исторического развития, о господстве классического направления в среднем образовании стало возможным говорить только после 1871 г., так как русские гимназии начала и середины XIX в. по сравнению с прусскими классическими гимназиями имели реальный характер. Поэтому, если на Западе реальное образование пробивало себе дорогу, то в России оно было поставлено в «оборонительное положение».

Некоторое время в России господствовало мнение о том, что реальное образование фактически является отрицанием классического, т. е., классическое и реальное образование являются разными типами общего образования, преследующими совершенно различные цели. « Первый из них – классический – ведет к чистому знанию, к научным занятиям философского, отвлеченного характера. Другой – реальный – к прикладному знанию, к приложению научных знаний к технике и промышленности в различных ее сферах». Определению цели реального образования мешало заблуждение, связанное с тем, что этот вид общего образования многими педагогами воспринимался как прямое продолжение и воплощение теории материального образования. Вследствие этого известный историк-западник Т. Н. Грановский, например, считал, что реальная школа «...торопится снабдить юношу как можно большим количеством разнообразных сведений, как бы внушая ему тем, что в жизни некогда учиться, что он должен взять на дорогу такой запас учености, которого было бы достаточно до конца его земного странствования». Иначе говоря, многие видели задачу реального образования в получении как можно большего объема полезных знаний из различных областей науки.

Корни такого подхода лежали не только в противостоянии теорий формального и материального образования, заключавшемся в том, что теоретической основой классического образования являлась теория формального образования, целью которого считалось развитие у учащихся мышления, памяти и умственных способностей посредством изучения древних языков (латинского и греческого). Позднее в этот список была включена математика, положительное влияние которой на формальное развитие учеников, как правило, ни у кого не вызывало сомнения. Реальное образование, в свою очередь, базировалось на теории материального образования, цель которого определялась как сообщение ученикам в основном практически полезных сведений из различных областей науки. Это повлияло на то, что в учебные планы учебных заведений реального типа включалось изучение специальных предметов, например, бухгалтерии, механики, материаловедения и т. п. Такую трактовку целей реального образования оправдывали особенности исторического развития ряда стран. Пример такого государства – США.

Первые европейцы, переселившиеся на американский континент, принесли с собой традиционный для того времени тип среднего образования – классический. Однако тяжелые жизненные условия, связанные с необходимостью быстрого заселения и освоения новых земель, строительства городов, развития промышленности и сельского хозяйства, ставили перед поселенцами конкретные практические задачи, решению которых не могло способствовать в полной мере классическое образование. В свою очередь, реальные учебные заведения, где помимо общего образования ученики приобретали элементарные практические навыки, получили наибольшее распространение, о чем свидетельствуют учебные планы разных школ США этого периода.

Отдельным педагогам был свойственен идеализированный подход к формулированию задач классического образования, которые усматривались многими в развитии высших способностей духа, или духовных сил. Следование подобным определениям придавало классическому образованию отвлеченный характер и делало его оторванным от жизни, при этом много говорилось об исключительном влиянии изучения древних языков на умственное развитие учащихся при абсолютной научной недоказанности этого положения. На этом основании считалось, что учебное заведение, не включающее в свой учебный план древние языки, не может достигнуть образовательных целей подобно классической гимназии. Поэтому **учебные заведения реального типа обвиняли в утилитаризме, стремлении к передаче как можно большего количества знаний в ущерб развитию мышления и умственных способностей учащихся.** Верность традициям даже наиболее прогрессивных русских педагогов мешала им быть объективными в своих высказываниях: «реализм же хотя и развивает наблюдательную способность и разум человека упражнением чувств и изучением мира внешнего, но никогда еще он один, сам по себе, не мог вполне развивать все высшие способности духа», – полагал, в частности, Н. И. Пирогов.

Следующей причиной недооценки возможностей реального образования было то, что большинство деятелей педагогической науки того времени сами получили классическое образование и не могли по-настоящему оценить положительное влияние предметов естественно-научного цикла на общее развитие учащихся. «Превосходство гимназии над реальным училищем, не говоря о специальном назначении последнего, состоит в том, что она имеет в своем распоряжении две благонадежных опоры дидактического и педагогического сосредоточения, а реалисты еще до сих пор не нашли центра тяжести, около которого могли бы органически группироваться другие предметы преподавания».

Следствием подобных взглядов было то, что отношение к реальному образованию в педагогических кругах во многом определялось отношением к традиционному для России XIX в. типу общего образования – классическому. Педагоги, находившие древние языки и математику наилучшими средствами развития умственных способностей, и ссылаясь на опыт западноевропейских классических гимназий, считали их важнейшим типом общеобразовательных средних учебных заведений для России. Реальному образованию, появившемуся, по их ошибочному мнению, сравнительно недавно, отводилась второстепенная роль подготовки к будущей практической

деятельности, вследствие чего предлагалось помимо общеобразовательных предметов в курс реальных учебных заведений ввести и специальные. Н. И. Пирогов в своем отзыве на проект устава гимназий 1860 г. говорил о возможности оставить за реальными гимназиями право иметь практическое направление, и вместе с тем предлагал им «при выборе реальных предметов учения как можно более сообразовываться с местными потребностями края». При этом он считал, что большая часть учебного времени должна быть посвящена изучению математики, новых языков, естествоведения и специальных технических предметов, а оставшееся время должно посвящаться изучению русского языка, истории и географии в ограниченном объеме. Кроме того, он настаивал на том, чтобы все чисто реальные и технические предметы излагались по возможности практически и наглядно.

Вместе с тем **существовала противоположная точка зрения на задачи реального образования. Она основывалась на том, что никакой тип средней школы не может на протяжении долгих лет оставаться неизменным, так как даже классические гимназии в образовательном плане ушли далеко вперед от латинских школ,** включив в свои учебные планы помимо древних языков такие общеобразовательные предметы, как математика, история, география, физика и т. п. Так, крупный ученый-историк и журналист М. М. Стасюлевич считал, что именно развитие реального образования оказало непосредственное влияние на постепенное реформирование основ образования классического: «...Гимназии понесли на себе все следы влияния нового времени и значительно отступили от своего прототипа настоящей классической гимназии; это отступление состояло именно в том, что гимназии, начиная с половины прошедшего столетия, стали принимать в соображение требования новой жизни и таким образом начали уступать реализму и вводить реализм в свои программы, так что в настоящую минуту их скорее можно назвать полуреальными, и сама борьба между классицизмом и реализмом в наше время есть собственно борьба полуреального образования с чисто реальным».

Такая точка зрения подтверждалась опытом западно-европейских государств, в большинстве которых к середине XIX в. уже существовали реальные учебные заведения. «В Германии никто уже более не сомневается, что реальное образование преследует совершенно одинаковые цели с классическим; и то, и другое имеет в виду одну цель – развитие духовных сил человека. Все различие их в средствах: классическое образование ставит в своей основе почти исключительно одни древние языки; реальное стремится достигнуть одинаковых целей при помощи древних языков и наук опытных и стремится весьма основательно, так как в наше время положение литературы новейших языков и наук опытных совсем не то, каким оно было сто лет тому назад».

Все это приводило педагогов к мысли, что оба типа общего образования находятся в непрерывном взаимодействии, заставляя по-другому взглянуть на эту проблему. «Если бесконечный спор о преимуществах реального и классического образования длится еще до сих пор, то только потому, что самый этот вопрос поставлен неверно и факты для его решения отыскиваются не там, где их нужно искать. Не о преимуществах этих двух направлений в образовании следовало бы говорить, а искать средство этого соединения в душевной природе человека», – писал еще К. Д. Ушинский.

Подобно Н. И. Пирогову, К. Д. Ушинский считал, что образование должно быть гуманным, нужно прежде всего воспитывать человека, однако не мог согласиться с ним в том, что истинно гуманное, общечеловеческое образование дается только классической гимназией. Его точка зрения была основана на том, что под термином «гуманное образование» понималось развитие человеческого духа в широком смысле, а не только формальное (т. е. умственное) развитие ученика. Но человека можно развить гуманно не только изучением древних языков, но и более доступными способами: с помощью изучения родного языка, географии, истории, природы и чтения современной литературы. **Неправильно трактуемый «реализм», по мнению К. Д. Ушинского, начинается тогда, когда в науке черпаются не мысли, развивающие и укрепляющие в человеке духовное начало, а только те знания, которые необходимы для той или иной отрасли практической жизни. Поэтому он утверждал, что реализм и гуманизм можно найти в каждой науке, и различие между ними заключается не столько в различии содержания наук, сколько в способах их изучения.** По его мнению, из истории можно сделать реальную науку, как можно сделать реальную науку и из Закона Божия, и, наоборот, арифметикой и химией развивать гуманность в человеке и даже обучение грамоте сделать и гуманным, и реальным.

Таким образом, основой гуманного образования должны были стать не классические языки, а родной язык, изучение которого, по мнению К. Д. Ушинского, было прямым путем к самопознанию человека. За изучением родного слова должно стоять изучение других предметов: истории, географии, математики, естественных наук. Затем следует изучение новых иностранных языков, а за ними – классических, необходимых лишь для некоторых специальных областей научной деятельности.

Можно утверждать, что данная полемика в некоторой степени повлияла на то, что в конце XIX в. во многих странах Западной Европы и США развернулось движение за реформу средней школы, и российские педагоги, следившие за опытом европейских стран и во многом использовавшие его, не могли остаться в стороне от происходящего, тем более что русская средняя школа, созданная по образу европейской, сталкивалась с теми же проблемами.

РАЗДЕЛ VIII
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.0

О. Д. Федотова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ ГЕРМАНИИ И ФРГ (конец XIX в. – 90-е гг. XX века)

Социально-экономические перемены, произошедшие в нашей стране, обусловливают тенденцию отказа от рассмотрения и оценки окружающего мира с моноидеологических позиций. Новые условия жизни предполагают переоценку многих аспектов мировоззренческого и теоретико-познавательного рассмотрения проблемы формирования человека, его подготовки к жизни в многомерном обществе, основанном на сложном балансе интересов. В педагогической проекции это необходимо требует обращения к фундаментальным проблемам науки, непосредственно связанным с методологическим самоопределением и уяснением теоретических оснований, их рассмотрением в историко-генетическом и прогностическом аспектах. В настоящее время имеет место определенное рассогласование между осознанием потребности общества в иных мировоззренческих и методологических ориентирах и сохраняющейся в педагогике инертностью и традиционностью в подходах к их обоснованию и освоению. Данные аспекты проблемы выделяют как весьма актуальные отечественные теоретики и историки педагогической науки (М. В. Богуславский, Б. Г. Гершунский, В. И. Гинецинский, Г. Б. Корнетов, В. В. Краевский, В. О. Кутьев, Н. Д. Никандров, В. М. Полонский, З. И. Равкин, В. Г. Разумовский, Я. С. Турбовской, Г. Н. Филонов, Ф. А. Фрадкин, В. С. Шубинский и др.).

Кроме того, интерес к теоретико-методологическим проблемам диктуется внутренними потребностями самой педагогической науки. Отечественная педагогика достигла уровня, на котором признание неоднородности научной картины мира и многообразия качественной характеристикой реальности становится условием ее дальнейшего развития. Необходимость усиленного осмысления педагогикой своих собственных методологических и теоретических предпосылок обусловлена усиливающейся тенденцией к интеграции, ускоренному вхождению нашей страны в экономически и идеологически многомерный мир развитых стран. Изучение состояния и тенденций зарубежной педагогики, формирующейся под воздействием многополярных мировоззренческих и гносеологических установок, представляет интерес не только в плане расширения кругозора по вопросам педагогического страноведения, но и для того, чтобы развитие отечественной педагогики проходило методологически выверенно.

Тенденции развития педагогики как науки наиболее рельефно представлены в динамике изменения ее теоретико-методологических основ как фундаментальных образований, отражающих смену концептуальных представ-

лений о действительности, познавательных и преобразовательных возможностях человека, подходах к определению путей их формирования в желаемом направлении. Особый интерес представляет обращение к традициям педагогики развитых зарубежных стран, имеющих разветвленную систему знаний, полученных в результате сознательной установки на использование разнообразных нетрадиционных для нас средств и методов научного исследования.

Однако практическая реализация идеи рассмотрения линий развития фундаментальных образований зарубежной педагогической науки сопряжена с трудностями, связанными, с одной стороны, с отсутствием единства мнений по вопросу о том, существует ли педагогика на Западе и является ли она вообще наукой, и, с другой стороны, с разногласиями, касающимися подходов к определению теоретико-методологических основ педагогики в рамках признания ее научного статуса. Значительная неопределенность наблюдается в вопросе о том, что включает в себя понятие «теоретико-методологические основы», содержание которого идентифицируется с содержанием понятия «принцип», а также включает разнообразные комбинации, состоящие из определения предмета, гносеологических проблем разного уровня, процедур исследования, условий познавательной деятельности, доминирующих тематических линий, механизмов смыслообразования и многого другого. В значительной мере данный разброс мнений связан с тем, что в современной педагогической науке не получил однозначного разрешения вопрос о том, что фиксирует термин «методология». Весьма неоднозначно решается вопрос о том, какую роль методология играет в создании педагогической теории, не проводится четких различий между феноменологическим и сущностным подходом в педагогическом исследовании. При этом система аргументации методологов при рассмотрении теоретико-методологических проблем науки, не получивших однозначного решения в силу принципиальной незавершенности изучения ее гносеологических аспектов, строится преимущественно на основе осмысления тенденций, отраженных в отечественных источниках. Отдавая себе полный отчет в том, что прецеденты, имеющие место в зарубежной педагогике, не являются единственными и ведущими ориентирами для решения проблем отечественной методологии, отметим, что многие проблемы, только недавно получившие в нашей стране импульс к осмыслению, или уже ставились и решались в зарубежной педагогике, или же она располагает содержательным потенциалом, необходимым для их решения.

Как показали исследования В. П. Борисенкова, В. В. Веселовой, Б. Л. Вульфсона, А. Н. Джуринского, В. М. Кларина, З. А. Мальковой, Н. Д. Никандрова, В. Я. Пилиповского, К. И. Салимовой, Л. Л. Супруновой, Т. А. Хмель, К. А. Шварцман, Т. Ф. Яркиной и др., приемы методологического самоопределения в педагогике ряда стран, за исключением ФРГ и Австрии, не являются доминирующими, хотя и имеют оригинальную проекцию, позволяющую оценить некоторые их методологические построения.

В настоящее время наиболее четко данные проблемы представлены в педагогике ФРГ – страны, которая в силу наличия глубоких философских и педагогических традиций, а также социально-политических обстоятельств располагает широким спектром методологических подходов к решению

проблем теоретического характера. Педагогика ФРГ имеет ряд концептуализаций, построенных по разным основаниям: по способам освоения действительности (педагогика как наука и как искусство); формам научного познания (эмпирическая и теоретическая педагогика); особенностям сфер педагогической действительности, видам познавательных способностей (инстинктивная, интуитивная, рациональная); ведущим педагогическим школам (гербартианская, гештатльтпедагогика и др.); правилам регуляции поведения (нормативная, девиантная); типам мировоззрения (религиозная, философская, материалистическая и др.); научным функциям (рефлексивная, критическая, праксиологическая); временному, предметному, проблемному признакам и другим критериям, а также многочисленные авторские систематики, сочетающие самые различные и даже противоречивые типологические основания. На ход предметного самоопределения немецкой педагогики оказали существенное влияние традиции неокантианства, согласно которым наука отличается не предметом или сферой исследуемой действительности, а методом, определяющим все другие факторы познания, и принципами его выбора и размещения. Идея поиска оснований, гарантирующих принципиальную правильность метода, которому придавалась самостоятельная порождающая знание функция и свойство внутреннего самодвижения, реализовалась в педагогике Германии, а затем в педагогике ФРГ, в виде оригинальной методологической концептуализации, осмысливающей свою проблематику в логике и категориях способа познания. В рамках данного подхода, интегративно вобравшего в себя характеристики, проблемные и содержательные линии немецкой педагогики, имеет место сильнейшая методологическая рефлексия, воплотившаяся в названиях направлений.

Данный подход не является широко известным в отечественном педагогическом науковедении, хотя некоторые его направления разрабатывались в дореволюционной России, были терминологически закреплены и получили признание в современной отечественной педагогике, стали предметом углубленной методологической рефлексии и имеют тенденцию к росту.

В отечественной педагогике ведутся систематические исследования процессов, происходящих в педагогической теории и истории Германии и ФРГ. Особенности развития немецкой педагогической мысли в рамках западной цивилизации рассмотрены Б. Г. Корнетовым; теоретические проблемы методологического характера нашли отражение в монографиях В. М. Клариица, Ю. И. Коваленко, М. Д. Култаевой, Н. Д. Никандрова, А. И. Пискунова, Т. Ф. Яркиной, а также в ряде диссертационных исследований и публикаций. Наиболее глубоко методологические проблемы ФРГ изучены Т. Ф. Яркиной, в исследованиях которой критически анализируются концептуально важные моменты становления педагогики ФРГ и дается характеристика основ ее герменевтического направления; в исследованиях В. М. Клариица раскрываются особенности реализации диалектических установок в воззрениях немецких педагогов-реформаторов. Ряд работ Н. Д. Никандрова и Н. М. Комаровой затрагивают проблему методологического обоснования теоретических основ кибернетической педагогики, развивающейся в русле структуралистского подхода.

В исследованиях ученых ФРГ рассматриваются проблемы, связанные с развитием неокантианской традиции в педагогике. Имеется некоторое чис-

ло публикаций (в том числе исследователей из ГДР), фрагментарно затрагивающих круг методологических проблем педагогики Германии и ФРГ, однако исследования, в которых ставится задача целостного рассмотрения методологических и теоретических основ педагогики, развивающихся в режиме методологической рефлексии теоретиков, отсутствуют.

Исходя из вышеизложенного, а также учитывая степень разработанности проблемы в отечественной педагогике, мы избираем **объектом нашего исследования педагогики Германии и ФРГ как целостное явление, а его предметом – теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ (в указанных хронологических рамках) как фундаментальные образования, являющиеся своеобразными показателями развития немецкой педагогики.**

В данном исследовании мы исходим из представления о том, что для установления параметров, которые могут выступать в качестве индикаторов, необходимо рассмотреть достаточное количество противоположных направлений немецкой педагогики, качественно своеобразных и сформировавшихся в разные периоды, но сходных по признаку наличия методологической рефлексии их создателей. Если на основе анализа данного массива будут установлены устойчиво проявляющиеся особенности формирования базисных образований (особенно при рассмотрении проблем генезиса теории и методов) педагогики Германки и ФРГ, то может быть обнаружена внутренняя логика и закономерности их динамики как некий генеральный код, определяющий линии будущего развития педагогической науки.

В итоге анализа широкого круга источников, рассматривающих принципы познания как методологические регулятивы, установлено, что трудности семантического и логического характера не позволяют до настоящего времени добиться однозначного и синхронного использования понятий, определения их границ и объема в рамках отечественной и немецкой педагогики.

Немецкая педагогика усматривает в восприимчивости чувства или активности ума источник возникновения и разграничения регулятивных идей, определяющих отношение к процессу познания. Несмотря на внешнюю противоположность, данные подходы имеют общую точку соприкосновения, смыкаясь на признании некой параллели между существующими в реальности объектами (процессами) и их отражением в сознании человека. Вся сложная и представленная в различных вариантах и в разной степени осмысления гносеологическая проблематика, включающая вопрос о регулятивных принципах, может быть с определенной долей условности отнесена к одному из следующих комплексов вопросов: 1) проблеме природы и механизмов познания; 2) проблеме достоверности знания, полученного разными способами.

В рамках первой проблемы критерием классификации принципов избирается принадлежность к определенному виду познавательных способностей, так как их наличие является необходимым условием осуществления любого акта постижения мира человеком. Принципы беспредпосылочности, кумулятивизма (в рационалистической и эмпирической версии), рефлексивности, казуистичности, релятивизма, субъективизма, рассмотренные с позиций анализа их генезиса и подходов немецких теоретиков к трактовке

их сущности, определяют преимущественную направленность мысли педагогов и технологию исследования. Однако опора на внелогические силы инстинкта, конструктивный потенциал интеллекта и непредсказуемость решений интуитивного характера не исключает обращения педагогов-исследователей Германии и ФРГ к «мистическому», «чистому» или «инструментальному» опыту, религиозному наитию, откровению и практике как ценным источникам педагогической эвристики.

В рамках второй проблемы критерием классификации принципов служат свойства гипотезы. Особенности позиций исследователей, связанных с процедурами установления достоверности полученных данных, рассмотрены более подробно на примере фальсификации и верификации как принципов, почерпнутых из арсенала логического позитивизма. Они способствуют приращению педагогической теории тем, что ставят под сомнение ее соответствие эмпирическому базису и нацеливают на поиск нестандартных решений путем устранения возникающих противоречий.

Изучение ключевых подходов к интерпретации понятий «теория», «метод» и их классификаций дает основание для утверждения о значительном рассогласовании в понимании содержания и объема данных терминов с немецкими педагогами. Принятая сравнительно-историческая типология методов сциентистской и антисциентистской ориентации предполагает более детальное изучение особенностей их структуры. Итогом рассмотрения вариантов операциональной стороны методов, составивших основу исследуемых направлений педагогики Германии и ФРГ, является вывод о том, что их операциональные «шаги» являются своеобразной объективацией определенного опыта осуществления разнообразных познавательных действий, генетически восходящих к практической деятельности человека, приемы которой сообразовывались со свойствами и закономерностями действительности. Однако освоение окружающего мира невозможно не только без генерирования знания об объекте изучения, полученного практически, но и составления не всегда четких представлений о его наличных или вероятных характеристиках, которые формируют концептуальный «каркас» метода – изначальные сведения об одной из возможных форм системной организации объекта и его функционирования, предполагающие те или иные подходы к его изучению. Обеспечение проявления предположительного эффекта взаимодействия субъекта познавательного действия с объектами, на которое оно направлено, возможно в результате создания необходимых условий, вызывающих проявление интересующих исследователя характеристик и параметров. Поэтому наиболее конструктивным является подход к пониманию структуры метода, не ограничивающий ее операциональными рамками, но рассматривающий структуру метода исследования как сложную взаимосвязь его концептуального, операционального, логического и нормативного компонентов. Преимущество данного подхода заключается в том, что он не отрицает идею инвариантности, подчеркивая доминирование одного из вышеназванных элементов структуры на разных этапах формирования научной теории. Кроме того, в рамках данного подхода могут быть рассмотрены элементы метода в том виде, в котором они представлены в настоящее время, а также их генезис и трансформация.

Исследование подходов к определению принципов как методологических регулятивов исследования, содержания категорий «теория» и «метод», структуры методов, сложившихся в рамках педагогики ФРГ, позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время процесс осмысления сути и значения данных образований не получил логического завершения. Множественность исходных ориентиров теоретиков ФРГ при их определении, несовпадение смысловых акцентов при рассмотрении отдельных проблем в рамках единой концептуальной позиции, наличие многочисленных «наложений», «наслоений», частичных или полных внутринаучных или инонаучных заимствований идей, постулатов, аргументов способствовали возникновению многочисленных вариантов разработки рассмотренной проблематики, каждый из которых является оригинальным и интересным в гносеологическом плане и может быть изучен более детально в качестве примера обоснования нетрадиционной для отечественной педагогики эвристики.

Вместе с тем, несмотря на наличие весьма разнонаправленных подходов к изучению установочной для методологической концептуализации педагогики Германии и ФРГ проблематики, их объединяет то, что каждый элемент данной системы выступает своеобразной схемой видения объекта исследования или путей доступа к изучению его содержания. Данные схемы не остаются постоянными, раз и навсегда зафиксировавшими особенности мировоззренческих и гносеологических ориентиров своего времени, а претерпевают определенную динамику. Их изменение в целом определяется подвижностью представлений о научной картине мира, о духовной сущности человека, характере его «встроенности» в окружающий мир и возможностях воздействия на процесс формирования личности.

Рассмотренные позиции теоретиков Германии и ФРГ позволяют сделать вывод о том, что кажущиеся на первый взгляд весьма разнородными структурные образования методов сциентистской и антисциентистской ориентации имеют глубинное единство. Признавая различные источники познания и находясь в состоянии формальной конфронтации друг с другом, методологи оперируют едиными в своей основе гносеологическими конструктами: элементы аналогии и моделирования используются структурным, психоаналитическим и сравнительным методами, формы чувственного познания – преимущественно экспериментальным, феноменологическим, инструментальным и операциональным, что, однако, не исключает и не умаляет роли логической составляющей метода. Логический компонент структуры метода является наиболее стабильным его концептуальным образованием, в то время как операциональная часть метода обладает свойством известной подвижности, что доказывается наличием различных «шагов» в концепциях отдельных немецких методологов. Разнообразие подходов к определению принципов, методов, логико-структурных построений педагогики Германии и ФРГ в целом свидетельствует об активном поиске новых путей к их постижению.

В рамках сциентистской мировоззренческой ориентации хронологически первым вариантом оформления основ научной педагогической теории, вооруженной собственным, признаваемым специфическим для ее предмета методом иследования и обладающей специфической для ее предмета логикой построения относящихся к нему знаний, яв-

ляется экспериментальная педагогика. Она сложилась в русле концептуальной идеи Нового времени, согласно которой сущность объекта исследования может быть выявлена в процессе его преобразования. Выявив идеологические и методологические предпосылки формирования данного направления, удалось обнаружить первые, относящиеся к 1781 г., попытки немецких педагогов-филантропистов сформулировать идеи и практически осуществить специальные преобразовательные воздействия на объекты различной биологической природы, проследить трансформацию идеи и разработку методического оснащения педагогического экспериментализма, выявляя особенности подходов к определению роли гипотезы, выделению контрольного и экспериментального объектов, переменных, созданию приборной ситуации, вариантов представленности результатов, измерительных действий, статистической обработки данных и интерпретации результатов, видов и типов экспериментов в педагогическом наследии Э. Х. Траппа, И. Б. Базедова, А. Фита, И. Х. Гутс-Мутса, И. Штуве, К. Фризена, Г. Ф. Шарнхорста, В. Прейера, Л. Т. Штрюмнеля, Г. Кершенштейнера, А. Лая, Э. Меймана, Р. Шульце, А. Фишера, М. Фишайзена-Келлера, П. Петерсена, Г. Роота, Ф. Зюлльвольд и др., показать тенденции в изменении представлений о характеристиках объектов исследования, содержании педагогических знаний, полученных путем преобразования объектов реальности, вариантах приращения в теории, полученных как следствия поризма, экспликации, рекомбинации исходных данных.

В итоге устанавливается, что в основу исследования педагогических проблем методом эксперимента в немецкой педагогике была положена не утратившая своего значения и в настоящее время, но значительно упрощенная идея немецких педагогов о том, что воздействие одинаковых причин и факторов всегда вызывает одинаковые следствия, поэтому для получения сведений о новообразованиях необходимо выявить особенности и причин, и следствий. Отсюда вытекал интерес исследователей к освоению широкого арсенала логических средств, позволяющих сделать адекватные особенностям объекта изучения выводы о специфике их проявлений и условиях преобразований. К логическим средствам, при помощи которых реализовывалась методологическая рефлексия исследователей на первых этапах становления экспериментальной педагогики, следует отнести аналогию свойств, аналогию отношений (по характеру исходной информации), нестрогую и ложную аналогию (по характеру выводного знания), сравнение, анализ, синтез, которые на последующих стадиях развития дополнились абстрагированием, а также аналоговым и знаковым моделированием.

В силу того, что теоретиками данной ориентации идея о создании систематизированных основ экспериментальной педагогики была почерпнута и экстраполирована на конкретный материал, выступающий в то время в качестве идеального объекта науки, – совокупность представлений о характере встроенности человека в действительность и специальных мерах воздействия, способствующих реализации его возможностей, – из других областей научных знаний, общую линию становления представлений о педагогической теории следует считать производной, построенной на совокупности ранее высказанных некоторых исходных положений, т. е. дедуктивной. Однако на начальных этапах оформления педагогической теории

ход мысли исследователей являлся преимущественно индуктивным, шел от анализа конкретных фактов к их обобщениям. По мере развития концептуальных представлений о возможностях педагогической науки и расширения представлений педагогов о рамках приложимости метода наблюдается продуктивное включение в процесс исследования элементов дедуктивных умозаключений, что не исключало, однако, выводов от конкретных явлений и их обобщения. Имела место своеобразная «оборачиваемость» дедуктивно-индуктивного метода, в целом приведшая к появлению качественно специфических для педагогической науки образований и построений.

Предмет экспериментальной педагогики на ранних стадиях ее становления определялся в основном посредством негативных определений, затем рассматривался преимущественно в историко-генетическом плане по ходу критического освоения педагогических концепций ее основоположников. В современных научных источниках ФРГ акцентируется важность начального этапа формирования теории педагогического экспериментализма как цельной педагогической концепции.

Экспериментальная педагогика оперирует рядом специфических для нее категорий, отражающих особенности видения объекта исследования. Объем и содержание данных категорий претерпели изменения по мере уточнения ряда концептуально важных теоретических положений. Наибольшую динамику претерпела исходная категория «эксперимент», которая сначала фиксировалась посредством неявных определений и понималась как «наблюдение», «опыт», «воздействие», а затем включила представления о механизмах и условиях воздействия, подверглась ограничениям и обобщениям. В современной методологии педагогической науки ФРГ понятие эксперимента расширилось до его понимания как специфической формы практики, требующей сопоставления результатов некоторых познавательных действий с опытом.

Современная экспериментальная педагогика ФРГ опирается на широкий спектр принципов познания, являющихся методологическими регулятивами процесса исследования: верификацию (при доказательстве истинности собственных предположений и гипотез), фальсификацию (преимущественно при перепроверке отдельного фрагмента чужой теории, итогом которой становилась модификация ее элементов или вспомогательных допущений), принцип объективности (в рамках требований унификации исследовательского инструментария), казуистику (в плане требований конкретности в познании). Содержание последнего принципа, иногда отождествляемого с методом, явилось предметом повышенной методологической рефлексии теоретиков и нашло весьма разноречивую и неопределенную трактовку.

Приращения педагогической теории экспериментальной педагогики касались изменения представлений о ее исходном эмпирическом базисе (от накопления первичных данных, основанных на мысли о том, что любые проявления объективной реальности являются основой для их понимания как стимулов экспериментального воздействия, до утверждений, что предметом научного рассмотрения могут быть лишь сведения, полученные в специально созданной «приборной» ситуации при условии варьирования и изолирования факторов, на фоне которых протекает явление).

Исходная теоретическая основа получила развитие преимущественно в конкретизации представлений о деятельностной природе человека, способного познавать и преобразовывать реальную действительность во всех формах ее проявления. Благодаря акцентированию внимания на исследовании специальных познавательных средств, при помощи которых возможно преобразование наличной реальности, были сформулированы положения о специфике педагогического эксперимента как метода, позволяющего изучить особенности сложных внутренних процессов или закономерности влияния на становление человека организованных и стихийных факторов, спровоцировав их внешнее проявление в форме, доступной исследованию проверенным инструментарием.

Основной массив теоретического знания составили нашедшие разные формы объективации положения о необходимости учета генезиса цветовых и звуковых восприятий в организации процесса обучения, о ведущей роли непроизвольного запоминания в усвоении учебного материала, динамике процессов сохранения и забывания и их учете в обучении детей технике умственной работы, о роли органических, статических и кинетических ощущений при обучении перцептивным и двигательным действиям и др. Новые данные, полученные экспериментальным методом, составили основу самостоятельным направлениям развития педагогики: теориям сенсорного воспитания, спортивной тренировки, музыкального воспитания, дефектологии; обогатили теорию умственного воспитания, дидактику и частные методики, теорию изобразительной деятельности, внесли новые акценты в организационные основы педагогической работы, предвосхитили появление теории педагогического моделирования. Результаты экспериментальных исследований представлены в таких формах объективации, как учебные тексты и научные публикации, воплощены в практике педагогической работы и усвоенных детьми навыках поискового поведения, понятиях, перцептивных и семиотических конструкциях (результатах измерений, полученных на специальном оборудовании, системах сигнализации, образах, символах, знаках), учебном оборудовании и дидактических игрушках, комплексах гигиенических требований, методических рекомендациях и других формах.

Кульминационным моментом развития экспериментальной педагогики следует считать первые десятилетия XX в., для которых характерен высокий уровень методологической рефлексии исследователей. В настоящее время практически отсутствуют новые науковедческие исследования, а имеющиеся весьма немногочисленные публикации затрагивают преимущественно проблемы повышения надежности данных и совершенствования методики статистической обработки результатов экспериментального исследования. Косвенным признаком утраты ведущей роли педагогического экспериментализма является отсутствие объединяющих исследователей специальных педагогических журналов, отражающих потребность в общении и обмене профессионально важной информацией, что имело место в первые десятилетия века. В настоящее время также отсутствуют научные школы, продолжающие традиции экспериментальной педагогики. Существенным образом изменились точка отсчета и уровень претензий исследователей, разрабатывающих педагогическую проблематику в логике экспе-

риментального метода – начав с идеи перестроить всю систему педагогики и создать на основе точных экспериментальных данных «всемирную педагогику», данное направление педагогической мысли в настоящее время решает сугубо частные проблемы совершенствования существующей педагогической практики. Утратив ведущий статус, экспериментальная педагогика ФРГ в ее нынешнем варианте является важным поставщиком ценных первичных данных, используемых другими направлениями педагогики.

Идеи экспериментализма, махизма и американского прагматизма (в варианте Дж. Дьюи), оказали существенное влияние на становление теоретических основ **немецкого инструментализма, являющегося специфическим комплексом теоретических построений и основанной на них практики.** Исследование генезиса и тенденций развития данного методологического направления на основе анализа работ Г. Кершенштейнера, Ф. Гансберга, Г. Гаудига, Б. Отто, О. Шайбнера, Г. Бек, Е. Кёниг, Г. Венигер-Шперинг, К. Хана, Г. Пфаррата и др., а также современных концепций самообучения «деланием», «передвижением» и «переживанием», позволило установить сохранение линий преемственности с установками экспериментальной педагогики, к которым относятся положения о возможности с помощью некоторой последовательности продуманных действий целенаправленно влиять на внешний и свой внутренний мир, изменять свои представления о мире; исследовать любые явления и процессы, исходя из собственных познавательных и практических потребностей, перепроверять гипотезы; принимать деятельное участие в процессе добывания знаний как условия изменения своих внутренних диспозиций и общественного статуса. Инструменталистская педагогика имеет и ряд существенных отличий от экспериментальной, заключающихся в отрицании необходимости делать выводы об успешности любых видов активности на основе анализа состояния сознательно вводимого аналога (контрольного объекта), который в чистом виде вообще исключен из арсенала инструментализма, но может присутствовать в неявном виде как сопоставляемый объект для выявления собственных действий. Инструменталистская педагогика не предполагает и строгой универсальности исследовательских действий, позволяющей другому лицу включиться в проводимые исследования, понимая процесс порождения нового знания и модификации исследовательских действий как сугубо индивидуальный, берущий начало в личном опыте исследователя.

Инструменталистский вариант немецкой педагогики, формально берущий начало в комплексе идей американского прагматизма, имеет более глубокие корни в теории действенного созерцания Ф. Фребеля. Основные гносеологические установки заимствуются из прагматизма (признание самопроизвольной активности субъекта основным источником познания) и махизма (идея постоянного очищения индивидуального опыта), а затем генерируются в идее педагогическими средствами способствовать порождению реконструкции и обновлению опыта, используя механизмы индивидуальной активности.

При этом в инструментальной педагогике модифицируется и расширяется содержание и объем понятия «опыт», включающего сначала инструментальный план использования вещей (орудий) как дополнений к биологически ограниченной конституции человека, затем – практический план це-

ленаправленного использования «инструментов» познания в виде специально стимулируемых его специфических, имманентно присущих человеку потенций, берущих начало в его биологическом субстрате – содержании мышления, чувств, элементов телесной организации, и далее, готовность сознания к познанию через конструирование индивидуального образа реального мира.

В инструменталистской педагогике имеет место пересмотр содержания исходного понятия «активность», принимающего на разных этапах становления теории значения «активизма» как не вполне осознанной хаотически направленной деятельности; «спонтанности» как отправной точки сначала стихийного, а затем – организованного познания; «действия» как акта и средства достижения конкретной цели; «переживания» как эмоционально окрашенного процесса выражения отношения к реальности; «операции», понимаемой и как звено отдельного действия, и как ее аналог.

Инструментальный метод, концепция которого составила основу разработки данного направления педагогической науки, сохраняет в развернутом виде свои операциональные компоненты на начальных стадиях формирования новых теорий. Наиболее рельефно и последовательно он представлен на этапе зарождения основ педагогики инструментализма у Г. Кершенштейнера; явно используется, но уже имеет совмещение и наложение шагов операций у Г. Гаудига и Ф. Гансберга; достаточно очевиден, но не получает операциональных приращений в концепциях, отражающих зарождение новых полей разработки педагогической проблематики. В концепциях, являющихся логическим продолжением идей устоявшихся направлений инструментализма, метод «свернут», исследователи разрабатывают проблематику в проекции общего вектора инструментального метода, осмысливая свою проблематику в свете основных категорий классического педагогического инструментализма.

Инструментальный метод практически не является в настоящее время предметом методологической рефлексии теоретиков ФРГ. Установлено, что он не входит в содержание школьного обучения непосредственно как цельная совокупность исследовательских действий, которым необходимо научить школьников, хотя и представлен в ряде случаев фрагментарно, контекстуально или в размытом виде через поиск приемов действий или организационно (в проектном обучении, интерактивных играх и др.).

В результате изучения работ ведущих немецких методологов выявлено, что исследование проблем инструментальной педагогики опирается на ряд регулятивных идей, воплощенных в принципах познания. Для «классического» инструментализма характерна высокая степень учета требований, выдвигаемых к исследованию принципом кумулятивизма в его эмпирической версии, логической базой которого является индукция. Это находит отражение в приращении теории через осмысление единичных фактов и суждений, укладывающихся в целом в концептуальные рамки исходных посылок. Инструменталистская педагогика учитывает требования, выдвигаемые принципами верификации и фальсификации.

Логическими средствами, наиболее часто используемыми в процессе исследования и оформления новых положений педагогической теории, являются преимущественно различные виды импликаций, силлогизмов и ана-

логий. Содержание новых понятий раскрывается через негативные, генетические и номинальные определения, а также неявное (контекстуальное) определение. Логические правила вывода умозаключений часто нарушаются, что, однако, не является препятствием формулирования интересных суждений, содержащих концептуально новый ракурс рассмотрения педагогической проблематики.

Приращения педагогической теории, внесенные исследователями ее инструменталистского крыла, касаются всех ее структурных компонентов. В исходную эмпирическую основу были внесены многочисленные данные, нацеливающие на осмысление проблемы придания динамики индивидуальному активизму ребенка. Исходная теоретическая основа была расширена преимущественно за счет углубления представлений об идеальном объекте теории: были сформулированы идеи и разработаны основанные на них педагогические технологии, свидетельствующие об абсолютизации возможностей человеческой активности (материальной, духовной, конструктивной деятельности) и влияния внешних стимулов как факторов управления его активностью. Значительно пополнился основной массив теоретического знания положениями о наличии индивидуальных миров и несводимости жизненных оснований растущего человека к готовности восприятия стандартных, универсальных способов руководства его активностью; о возможности и необходимости раздвинуть рамки и сферы приложимости индивидуальных усилий; об использовании стихийных формирующих факторов среды; о возможности включить в сферу педагогических интересов более широкий спектр инструментов человеческого познания, укорененных в его биологической природе, но проявляющихся в актуально-наличном социальном бытии; о возможности сформировать чувство ответственности за поведение в индивидуально сконструированном образе реальности, не анализируя и не изменяя ее.

Формы объективации теоретических приращений разнообразны: суждения, новые категории и понятия; учебники, пособия, методические рекомендации, научные тексты; использование общих подходов и конкретных методик в различных сферах педагогической практики; иллюстрации и символы, выступающие в роли игрушек или оборудования; обозначения и названия разделов педагогической теории; формы реального поведения людей, усвоивших установки инструменталистской педагогики.

Наиболее четко тенденция к развитию просматривается у направления «learning by feeling», прямым свидетельством интереса к которому является появление новых педагогических журналов. Однако и другие направления инструментальной педагогики не утрачивают своего значения и расцениваются как весьма продуктивные за счет расширения сфер приложимости своих теоретических выкладок, которые в настоящее время тематически концентрируются преимущественно вокруг проблем дидактики.

Исследование разнообразных педагогических концепций показало, что **в современной науке ФРГ все большую роль приобретает трансформированный вариант инструментализма, получивший название операционализма и проявляющий преимущественный интерес к одному из инструментов познания – понятию, условиям его формирования и функционирования.** Операционалисты рассматривают познание как систему

операций, источником которых является не нечто изначально данное в ощущениях, а индивидуально «взятое», совершаемое, творимое в актах мышления.

Изучение первоисточников дало возможность утверждать, что «понятие» как исходная точка рассуждений было выделено еще «классическим» инструментализмом и закреплено в виде терминов «мысль», «ум». Однако операционализм пересматривает те трактовки термина «понятие», которые связаны в немецкой методологии науки с идущей от И. Канта традицией считать категории априорно данным инструментом познания, а также все варианты интерпретаций, построенные на материалистическом понимании категорий как продуктов огражения и переработки в сознании объективно существующих феноменов действительности. Не исследуя логической структуры мышления, операционализм углубленно рассматривает процесс образования понятий познающим разумом. При этом мышление выступает важнейшей порождающей деятельностью, а понятия – продуктом, сконструированным индивидуальным мышлением. В центре внимания находятся проблемы генезиса образования понятий: логические процедуры вывода или анализ действий, при которых они получены. Вышеотмеченные особенности операционализма определили специфику его педагогической проекции: в фокусе рассмотрения находятся проблемы педагогического обеспечения процесса образования понятий. Современная операционалистская педагогика ФРГ является относительно новым направлением педагогической мысли. В основе всех теоретических построений операционалистской педагогики лежит комплекс идей, связанных с осмыслением и развитием содержания понятия «опыт», обретение которого по-прежнему мыслится в контексте конкретной ситуации и личной активности. Однако в интерпретации данного понятия и его дериватов в операционалистской педагогике происходит значительное смещение акцента: доминирующая в инструменталистских подходах установка на придание объективности и универсальности знаниям, полученным в ходе обретения личного опыта, утрачивается; признается наличие личных познавательных континуумов и субъективно значимых знаний, содержание которых у разных индивидов может не совпадать.

Формирование теоретических основ операционалистской педагогики проходит под влиянием целого ряда концептуальных идей, с разной степенью отчетливости представленных в рассмотренных нами концепциях. Помимо основоположений структурно-генетической теории, сюда можно отнести идеи рационализма в виде тенденции понимания человека как существа, созидающего свой внутренний мир силой мышления и активно преобразующего его; немецкого идеализма в форме идеи самоопределения человека, возможного благодаря его внебиологической разумности; эволюционизма, понимающего процессы человеческого познания как моменты, отражающие стремление разумных организмов приспособиться к окружающей среде; прагматизма в виде акцента на деятельность, преобразующую индивида и придающую представлениям о мире осмысленность, а ему самому – целесообразность и незыблемость.

Исследование содержания работ Г. Аэбли, Э. Кёзеля, Р. Дубса, Р. Дуита и представителей радикального конструктивизма дает основание полагать, что

исходной эмпирической основой операционалистской педагогики является совокупность представлений о том, что в сознании человека должны существовать некоторые образования, избирательной активностью которых можно было бы объяснить способность принимать отдельные аспекты информации, преобразовывать ее в соответствии со сложившимися познавательными схемами, а также модифицировать эти схемы, заставляя их работать на все более высоком уровне обобщенности. Идеализированным объектом теории операционалистской педагогики выступает внутреннее представление человека об организации его собственной познавательной деятельности.

Идеализированный объект задает направление разработки специфической педагогической проблематики, охватывающей преимущественно ее гносеологические и дидактические аспекты. В сферу внимания немецких теоретиков-операционалистов попадают вопросы, связанные с накоплением и организацией знаний ребенка о себе самом и об окружающем мире, который мыслится раскрываемым для него в той мере, в которой он способен сконструировать его характеристики. Усилия педагогов-теоретиков соответственно направлены на осмысление процедур, выявляющих меру данных представлений ребенка, что требует обращения к процедурам измерения.

В современной педагогике ФРГ существует сложная система проекции операционального метода, концепция которого составила основу разработки данного направления теории. Процедуры метода в целом не выходят за рамки последовательности исследовательских действий, получивших развитие в инструментальном методе. Формальные несовпадения в объеме и представленности отдельных фрагментов, степень «свернутости» или «развернутости» различных операций не являются принципиальными. Более существенным представляется понимание немецкими методологами источника и мотивации, сопровождающей применение метода. Если в инструменталистской педагогике инициатива поиска решения связывалась с активностью познающего в решении важной для него проблемы, а роль педагога рассматривалась в рамках выполнения консультативных функций, то в операционалистской педагогике педагог и задает проблематику, и обеспечивает методическую сторону прохождения ребенком познавательных действий на материале, не представляющем для него личного интереса, осуществляет руководство рефлексивной деятельностью учащегося. Он одновременно является и создателем, и обозревателем «когнитивного ландшафта» обучающегося.

Анализ работ теоретиков ФРГ позволил сделать вывод о том, что операциональный метод (и его отдельные фрагменты) используется преимущественно в процессе обучения. Акцентируется идея научить детей судить о предмете или явлении, отраженном в понятии, на основе тех действий, которые с ним совершали. Роль метода в формировании педагогической теории ограничена и представлена в виде новой систематики дидактики, сконструированной в соответствии с личными представлениями теоретиков о логике развертывания, последовательности и иерархии видов учебной деятельности. При разработке содержания педагогической теории педагоги развивают свою аргументацию преимущественно при помощи отдельных процедур диалектического метода, а также таких логических средств, как аналогия, анализ, синтез, импликация.

В построениях операционалистской педагогики находят отражения требования, выдвигаемые принципами кумулятивизма в его рационалистической версии, согласно которой появление нового элемента знаний сопровождается удерживанием в нем некоторых следов содержания предыдущего. Опора на данный принцип осуществляется как при построении теории операционалистской педагогики, что отражается в сохранении преемственности со многими положениями классического инструментализма, концепцией развития живых систем (Autopoiesis), рационализма, немецкого идеализма и др., так и в истолковании сущности познавательного процесса, что находит отражение в подходах к организации педагогической работы. При построении теоретических конструкций и содержания операционалистской педагогики используются регулятивные идеи принципов субъективизма, рефлексивности и релятивизма, в то время как требования, выдвигаемые принципами фальсификации и верификации, не учитываются, что связано с отсутствием потребности в установлении объективных закономерностей изучаемых явлений и установки на оценку объективной реальности через призму неповторимого личного знания.

Современная операционалистская педагогика, еще только определяющая концептуальные рамки рассмотрения своей проблематики, представлена весьма качественно и тематически неоднородными разработками. В настоящее время нами не обнаружено специальных исследований методологов ФРГ, посвященных анализу предмета операционалистской педагогики, а также прямых определений самого ее предмета. Вместе с тем в ней уже отчетливо сформулирован ряд новых утверждений, варианты интерпретаций которых составляют основной массив теоретического знания; наиболее важными из них представляются: идея наличия у каждого ребенка предпосылок для формирования внутренних планов или схем, которые складываются в процессе обучения; понимание развития личности как рефлексивного процесса, при котором происходит сознательное совершенствование учащимся своих познавательных структур и конструирование представлений о самом себе и своем месте в окружающем мире; идея модификации познавательных схем в процессе расширения личного опыта, способности педагога эффективно направлять исследовательскую активность познающего; тезис о наличии индивидуальных «познавательных миров», в пределах наложения которых может осуществляться взаимодействие взрослого и ребенка, а также идея необходимости учета сложных когнитивных навыков, которые ребенок способен приобретать самостоятельно или под руководством педагога в процессе оценки его успеваемости; идея оценивать опыт в категориях выполненных для его приобретения операций и фиксации данных, полученных в опыте, новыми, не обремененными многозначными истолкованиями понятиями. Данные идеи объективированы в виде вариантов систематики педагогических теорий, новых понятий, значительного числа методических рекомендаций. В настоящее время в педагогике ФРГ уже начался процесс формирования выводных концепций, получивших названия «оперативная», «конструктивная» и «субъективная» дидактика, «педагогика многообразия», «рефлексивная педагогика».

Операционалистская педагогика подвергается в ФРГ серьезной критике, которая основана на непризнании гипертрофированного внимания к реф-

лексии о когнитивных актах, и сомнениях, связанных с перегруженностью педагогического процесса компонентами, способствующими формированию интеллектуального опыта в ущерб чувственному. Однако критический ракурс ее рассмотрения не исчерпывает возможных подходов к ее оценке. Развивая преимущественно дидактическую проблематику, теоретики данного направления выработали ряд положений, заслуживающих внимания и дальнейшего изучения: признание понятий наиболее важными и сложными орудиями познания; проблема педагогического руководства процессом выработки интеллектуальных конструктов; введение новых понятий и терминов, значение которых может быть совершенно определенным с самого начала; признание творческой роли понятийного мышления как инструмента здравого смысла и способа обогащения теории; обучение навыкам самостоятельной умственной работы; понимание специфической красоты умственной работы и развитие желания учиться всю жизнь.

Изучение соответствующих работ современных теоретиков педагогики ФРГ позволило сделать вывод, что **во второй половине XX в. начинается оформление основ структуралистской педагогики, представляющей собой качественно новый этап развития педагогической науки.** Ее появление было подготовлено немецкой педагогической традицией мысленного конструирования объекта познания и изучения его связей и характеристик логическими средствами (ранний протестантизм, гербартианство), а также идеями вюрцбургской школы, гештальтизма и европейского структурализма. Объектом структуралистский педагогики следует считать мир культуры как образования человеческого разума, который представлен в виде мифологического содержания слоев сознания, стереотипных форм социальной регуляции деятельности, мыслительных схем и предпосылок познания, глубинных слоев врожденного знания, а также их знаковых объективаций. Данный подход выявил тенденцию переопределения предмета современной педагогики ФРГ, под которым ряд современных методологов понимают процесс введения человека в мир культуры, взятой во всех ее сложных взаимосвязях. Изучая связи, процессы, закономерности, контакты, механизмы, традиции, характеризующие отношения между элементами действительности или их мысленными конструктами, а не явленные сознанию конкретные факты, современный педагогический структурализм характеризуется тенденцией отвлечения от особенностей познающего субъекта (или рассмотрения процессов и явлений через призму его деятельности) и нацеленностью исследователей на выявление структур, которыми субъект неосознанно руководствуется во всех вариантах проявления своей активности. Предмет структуралистской педагогики определяется как «структураль» (Д. Ленцен), характеризующая систему взаимозависимостей между исследуемыми конструктами и исключающая наличие субъективных факторов, привнесенных индивидом.

Внешне разнородные структуралистские педагогические концепции объединяет подход педагогов ФРГ к пониманию развития как мысленного преобразования единого абстрактного инварианта, что определяет привлечение специфических гносеологических и логических средств в построении теории. Ведущим гносеологическим средством является форматизация, которая выполняет эвристическую, обобщающую и систематизирующую

функцию и применяется на любом этапе построения теории, проявляясь наиболее полно в дидактических теориях со «строгим» логическим каркасом, а в концепциях с «размытой» структурой ограничиваясь символизацией. Формализация как познавательный прием способствует выявлению закономерностей и взаимосвязей изучаемых объектов, однозначно интерпретируемой фиксации их структуры.

Логический строй исследований определяет использование аналогии (строгой и нестрогой) свойств и функций, позволяющей применять аналоговое и знаковое моделирование, приближающееся к дедуктивному мысленному эксперименту. Широко представлены операции сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, идеализации, импликации, экстраполяции, применение которых (при ведущей роли аналогии) проложило тенденцию избрания для исследования не только изоморфных, но и гомоморфных объектов. Ход мысли педагогов-исследователей остается преимущественно дедуктивным.

Основные операции структурного метода, представленные в полном и неполном варианте, сохраняются в виде последовательности исследовательских процедур, введенных представителями «классического» французского структурализма. Особенностью применения структурного метода педагогами ФРГ является включение основной гипотезы в первый операциональный шаг структурного метода и введение уточняющих гипотез в последующие его этапы. Вследствие установления логической связи между уточняющими гипотезами основная посылка считается также подтвержденной.

Исследования, проводимые при помощи структурного метода, опираются на такие принципы, как верификация (в ослабленном варианте), понимаемая как возможность эмпирической интерпретации мысленно сконструированной теоретической системы, кумулятивизм в его рационалистической версии, внеисторичность, объективизм и логоцентризм. Представители структуралистской педагогики называют такие методические принципы, как восхождение от простого к сложному и принцип идеализации и исключения хронологической гипотезы.

Приращения педагогической теории, полученные в рамках структуралистской педагогики, относятся преимущественно к области определения ее исходных теоретических основ и идеализированного объекта. К ним относятся следующие исходные первичные допущения и постулаты: 1) примат синхронического подхода над диахроническим, т. е. соблюдение требования исследования преимущественного состояния структур для последующей реконструкции ее генезиса; 2) понимание структур как образований, способных к саморазвитию, достраиванию, самоподдержанию, трансформации, самостоятельному преобразованию своих структурных элементов; 3) положение о том, что изменения одного компонента изоморфной системы вызовут аналогичные изменения во втором ее компоненте; 4) тезис о наличии алгоритма, систем правил или предписаний, определяющих способ поведения изучаемого объекта и управления процессом его модификации или трансформации. Идеализированным объектом структуралистской педагогики является культура во всех ее проявлениях, понимаемая как широкая целостная структура.

Массив теоретического знания составляют концепции, в основу которых положены идеи трансфера и управления, помощи педагога обучающемуся в сознательном использовании механизма переноса как некоторой последовательности операций поиска идентичных или тождественных компонентов в элементах содержания образования, а также в приемах, способах действия, установках, идеях и т. п., которое в результате приводит к саморазвертыванию их внутренних познавательных структур.

Структуралистская педагогика представлена в разнообразных формах воплощения своих идей и содержания – в виде новых подходов к определению предмета и структуры педагогики, ее категорий, понятий, изложенных в научных текстах, а также практических рекомендаций, основные идеи которых сформулированы в виде правил, законов. Особенностью структуралистской педагогики является использование семиотических конструкций для объективации своих новых идей и конкретного содержания, а именно в формализации в виде образов, знаков, символов, схем, таблиц, графиков. Стремление поднять педагогические исследования до уровня «точных» и «объективных» наук привело к использованию как в процессе изучения структур, так и в изложении его результатов формул и алгоритмов, отражающих установленные исследователями функциональные зависимости.

В учебных пособиях по педагогике идеи структуралистской педагогики представлены в основном в содержательном, а не в методологическом ключе. В школьной практике не имеет места обучение детей операциям структурного метода, но уделяется большое внимание отработке четких мыслительных схем через использование операций сравнения, абстрагирования, установления аналогий, анализ, синтез. В концепциях доминирует идея врожденности знания, которое активизируется с помощью специально разработанных для этого методик, или же имеют место попытки вызвать ассоциативные представления при ознакомлении учащихся с репрезентативными фрагментами учебного материала. Тенденции нацелить познавательную активность обучающегося на самостоятельное извлечение информации четко не прослеживается. Представляется весьма продуктивной попытка педагогов-структуралистов выделить в содержании учебных предметов формообразующие элементы, имеющие универсальную образовательную значимость.

В рамках структуралистской педагогики быстрыми темпами развиваются такие новые направления, как кибернетическая педагогика, гештальтпедагогика, коммуникативная и системно-теоретическая дидактика, интерактивная педагогика, что свидетельствует о прогрессе данного направления. В концепциях педагогов-структуралистов трудно установить грань, разделяющую методологические идеи от высказываний идеологического характера. Признавая принципиальную умопостигаемость всех исследуемых явлений и объектов, представители немецкой структуралистской педагогики отвлекаются от идеи учета динамики общественного развития, рассматривают содержание своих педагогических построений как вневременное и основанное на коренящихся в глубинных пластах человеческого сознания образах, символах и логических конструктах.

Оформление основ сравнительной педагогики связано с тенденцией возрастания интереса к проблемам усовершенствования системы об-

разования Германии как экономического субъекта через изучение педагогической теории и практики за рубежом и возрождением интереса к рационалистической идее о том, что познание является актом, заключающимся в отождествлении и различении элементов отражаемого познающим субъектом. Данное направление имеет долгую и интересную историю развития на стихийно-эмпирическом уровне. Идеализированным объектом сравнительной педагогики ФРГ являются продукты конструктивной деятельности человека по созданию адекватных специфике социально-экономической ситуации условий для получения воспитания и образования: зарубежные и немецкие философско-педагогические теории, предложенные или положенные в основу педагогической практики, системы образования, а также способы получения новых знаний об этих объектах и конструктах. Анализ работ В. Дильтея, Э. Крика, Ф. Шнейдера, Ф. Хилькера, Г. Рёрса, О. Анвайлера и др. показал, что представления о предмете сравнительной педагогики претерпели значительную эволюцию: от его определения как области исследования отдельных значимых для понимания духовного мира другого народа факторов до изучения тенденций и всеобщих закономерностей развития образования в различных геополитических регионах как условия интеграции мировой культуры.

Исследование соответствующих первоисточников позволяет утверждать, что в подходах к исследованию проблем сравнительной педагогики осуществляется опора как на принципы интуитивного познания: рефлексивности и субъективности (при выборе объекта и определении исследовательского инструментария), так и рационалистического познания: конвенционализма (для координации исследовательской стратегии при изучении проблемы группой специалистов) и логоцентризма (при анализе метода получения знаний). Построение теоретических основ сравнительной педагогики сопровождалось сильнейшей методологической рефлексией исследователей. На начальных стадиях своего формирования метод был представлен как случайное сравнение и определял компаративное отношение по линии «модель – прототип». По мере развития метода линия отношений между ними преобразовалась в двустороннюю, был выделен третий член сравнения – критерий (tertium comparationis), что содержательно существенно обогатило педагогику и определило появление быстро нарастающего массива теоретического знания. Уровень методологического знания не находится в соответствии с практикой проведения сравнительно-педагогических исследований: методические требования и содержание конкретных операциональных шагов находят воплощение только в исследованиях диссертационного уровня последних лет, основной массив знаний получен путем несистематизированных описаний, выполненных в аналитико-синтетическом ключе, система методологических требований к которым в настоящее время не разработана. Наибольшее внимание методологов привлекают аспекты конструирования и применения метода сравнения, проблема поиска критериев сравнимости объектов, формулирование выводов, определение адекватных задачам исследования форм сравнения, согласованность исследовательских стратегий при групповом изучении проблем. Представление современных результатов методологических изысканий немецких теоретиков в формализованном виде свидетельствует о значительной степени сформированности

представлений об особенностях структуры сравнительного метода и возможностях его практической приложимости.

Представления о методе сравнения как мысленном конструкте теоретиков в значительной степени развиты за счет выявления особенностей в подходах исследователей к определению tertiun comparationis, включения в операциональные шаги метода процедур Juxtaposition, учета требований феноменологической дескрипции. Особенностью рассмотрения теоретиками ФРГ проблем сравнительно-педагогического исследования является объединение этапа выработки гипотезы и определения tertiun comparationis, которые в ряде случаев оцениваются как стороны единого познавательного акта. Сравнение как гносеологическое средство для проведения педагогических исследований имеет ряд отличий от его трактовки в формальной логике, закрепленных в специальной терминологии и конструировании последовательностями исследовательских операций, не совпадающих с формально-логическими. По мере накопления методологических знаний сравнительный метод, сохраняя логическую канву установления сходства и различия, получает новое наполнение и становится специфически педагогическим методом, приспособленным для исследования проблем образования в мире.

Данная отрасль педагогических знаний, основанная на идее получения новых теоретических приращений путем использования методов сравнения и описания, имеет тенденцию к развитию. Выделяются новые исследовательские области: в рамках представлений о конструктивной значимости сравнительного метода постулируется развитие сравнительной спортивной, школьной, социальной, экономической педагогики, сравнительного исследования проблем образования взрослых; за счет преимущественного использования (наряду со сравнительным) возможностей описательного метода развиваются педагогическое страноведение, всемирная, интер-, би- и мультикультурная педагогика, зарубежная (педагогика Востока, развивающихся и индустриальных стран, советика, русика, украиника), по критерию «горизонтальности» – сравнительная история воспитания. Представляется заслуживающей внимания разработка педагогами ФРГ подходов к определению tertium comparationis, выявлению структуры методов сравнения и сравнительного описания, формам оформления данных исследований.

В рамках методологических направлений сциентистской ориентации имеют место тенденции пересмотра сложившихся в механике и естествознании нормативов объяснения и обоснования знания, трансформации идеи пробы, частичная утрата содержательного наполнения понятия прообраза действия при одновременном наличии направленности на развитие проблематики в русле признания роли индивидуальной субъективности и отвлечения от признания субъективной порождающей активности и личного опыта, общем ослаблении тональности аргументации и наличии точек соприкосновения с позициями сторонников антисциентизма при сохранении преимущественной ориентации на рациональное, точное, проверенное, универсально воспроизводимое знание и идеи технологичности его получения. В содержании сциентистских теорий проявляются черты «социокультурной» парадигмы, органично поддерживающей идею наличного «познавательного ландшафта». Имеет место тенденция повышения уровня абстрактности новых избираемых для исследования объектов и изменения концеп-

туальных представлений о характере взаимосвязи «старых» объектов, что сопровождается появлением терминов, отражающих идею принципиальной «умопостигаемости» мира через его логическое конструирование. Они представлены в виде оригинальных понятий-неологизмов, четко фиксирующих новизну авторских подходов и не несущих многозначного «шлейфа» старой смысловой нагрузки. Эмпирической основой теорий все чаще начинают выступать абстрактные конструкты.

Исследование особенностей теоретико-методологических основ педагогики Германии и ФРГ, развивающейся в русле антисциентистской ориентации, начинается с рассмотрения генезиса диалектической педагогики. Она представлена большим числом разных по уровню разработанности концепций, тяготеющих к одной из четырех гносеологических линий, связанных с именами И. Г. Фихте, Ф. Шлейермахера, Г. В. Гегеля и Т. Адорно. Оформлению педагогических теорий в соответствии с логическими особенностями диалектических построений вышеназванных мыслителей способствовало наличие определенных познавательных и мировоззренческих установок авторов рассмотренных подходов и концепций (М. Бёнша, О. Больнова, М. Бубера, Й. Дерболав, Т. Литга, К. Маркса, М. Хокхаймера, Г. Шоейрля, Э. Шпрагера и др.), а также совпадение границ и тематической направленности их проблематики.

Логический строй разнообразных построений диалектической педагогики зависит от особенностей понимания авторами форм и типов противоположностей, подходы к пониманию которых заключены в пределах их трактовки как несовместимости, несовпадения, несоответствия, различия, противоречия, антиномии, полярности, антагонизма, альтернативы, парадокса и др., и способом (тенденциями) их взаимодействия или снятия, который в рамках концептуальных построений авторов может выступать в виде раздвоения, нейтрализации, примирения, совмещения, взаимоналожения, борьбы, перехода одной противоположности в другую, разрешения с получением качественно нового образования или неразрешения, отрицания, взаимоотрицания, преобразования. Гипотеза в построениях немецкой диалектической педагогики выступает в статусе идеи, разработка или доказательство которой происходит посредством ее развертывания в теоретическую систему знаний и заканчивается построением (иногда – категориальным определением) новых тезисов теории. При построении конкретных педагогических теорий логические основы диалектического метода выступают в виде парных категорий, разработка линий взаимодействия которых проходит при опоре на принципы рефлексивности, субъективности, верификации.

Диалектический метод представлен в педагогике Германии и ФРГ в виде нескольких концептуальных схем, операциональный состав которых зависит от исходных установок философов, подходы которых определили проекцию педагогической проблематики. Методологическая рефлексия немецких педагогов осуществляется в рамках уточнения изначальных параметров, структуры и последовательности исследовательских действий; в этом направлении диалектический метод представлен в виде формализованной системы (схемы) и свода правил применения. Существенные приращения, связанные с принципиальным пересмотром методического инструментария,

касаются преимущественного использования в концепциях немецких педагогов отдельных структурных компонентов метода – усиленной разработки одной из частей антиномии, нетривиального разрешения противоречия путем использования оригинальной аргументации, основанной па индивидуальном опыте или обостренном восприятии действительности автором. Возрастание массива теории, включающей преимущественно исследования проблем воспитания, происходит преимущественно за счет попутного расширения арсенала дополнительных рабочих гипотез и осмысления нового фактического материала в соответствии с потребностями общественной практики. «Точки» роста диалектического метода лежат за пределами их педагогической проекции в сфере философского обоснования.

Исследование содержания работ педагогов ФРГ показало, что рост знаний в рамках каждого из выделенных четырех направлений диалектической педагогики происходит за счет расширения базисных компонентов теорий и их преобразования. Наиболее наглядно данная тенденция проявляется в диалогической концепции, берущей начало в структурно-логических построениях Й. Г. Фихте, и в вариантах критических теорий, развиваемых в русле «негативной диалектики» Т. Адорно. Здесь возникает наибольшее число производных теорий: диалогическая, апеллирующая педагогики, педагогика постоянных и непостоянных форм, антипедагогика, антипсихопедагогика, критические науки о воспитании и дидактике, негативная теория образования, педагогика эмансипации, феминистская педагогика, педагогика критической школы. Теоретики, развивающие данные концепции, предпринимают попытки определения предмета и задач данных ветвей педагогического знания, в то время как попыток уточнить предмет исходной диалектической педагогики в настоящее время не наблюдается.

Диалектическая педагогика пополняет арсенал педагогической мысли идеями о необходимости учета возможности самопереопределяемости формирующегося человека, подвижности его внутренних инстанций, несведении его духовного мира к континууму знаний; уважения к проявлению природного потенциала личности, учета потребности в преобразовании и созидании, критического отношения к традиционным ценностям; она вносит в педагогическое мышление, наряду с мотивом глобального всеотрицания, печальную интонацию осознания разорванности человеческого сознания в условиях прогресса цивилизации, идею текучести и хрупкости человеческого бытия. Данные моменты объективированы в специфических для диалектической педагогики категориях.

Воззрения теоретиков, ориентирующихся на марксистский анализ воспитания как явления общественной жизни, являются материалистическими, в отличие от установок сторонников диалектической линии Фихте, Шлейермахера, Адорно. Установлено, что в построениях диалектической педагогики сохраняется идея классической рациональности, согласно которой задачей познания является построение объективной картины реальности и нахождение универсального метода, которым частью исследователей была объявлена марксистская диалектика. Однако в диалектической педагогике явно прослеживаются и тенденции отказа от позиции стороннего наблюдателя и включения познающего в деятельность по преобразованию мира, а также обнаружения новых типов объектов исследования – больших

групп, способных к саморазвитию. Революционным моментом в смене исследовательских подходов является перенос внимания с изучения антиномики мышления на изучение противоречий объективной реальности, что связано со становлением марксистского этапа педагогики ФРГ. Ход мысли теоретиков, развивающих данные позиции, остается преимущественно дедуктивным, проецирующим сложившиеся гносеологические и идеологические установки разных «линий» диалектики на решение педагогических проблем. Современная диалектическая педагогика ФРГ находится в стадии экстенсивного развития знаний, интенсивно развивается массив знаний, связанный с идеями негативизма; намечается тенденция «оборачивания» проблематики к экономическим аспектам образования.

Большинство теорий немецкой герменевтической педагогики генетически восходят к идейным и познавательным традициям немецкого протестантизма, гуманизма, романтизма и «философии жизни», из которых воспринимаются общие подходы к отбору и исследованию специфической проблематики в содержательном и методологическом плане. Исходной эмпирической основой герменевтической педагогики являются любые последовательности символов, заданных культурными кодами исторических эпох. Теоретические основы данного направления базируются на регулятивной идее признания языка и речи основными средствами концептуальной фиксации знаний и механизмами преобразования значения знаний в личный смысл.

Анализ источников (работы В. Дильтея, Х. Г. Гадамера, И. Г. Гердера, В. Гумбольдта, Ф. Шлегеля, Ф. Шлейермахера, М. Хайдеггера и др.) позволил сделать вывод о том, что логический строй разнообразных концепций герменевтической педагогики определяется тем, какие из механизмов смыслообразования преимущественно используются интерпретаторами. Наиболее часто прибегают к аналогии, сравнению, анализу, синтезу, противопоставлению, экстраполяции. Наблюдается смещение логических акцентов в гносеологической позиции исследователей разных этапов формирования герменевтического метода; сначала он понимался как «подстановка», «вживание», «вчувствование» в уникальный духовный мир изучаемого автора, затем, по мере осознания уникальности собственного жизненного опыта, разрабатывается вопрос о том, как сделать личное «Я» исследователя исходной точкой понимания продуктов творчества другого человека. Интерпретация этимологических и смысловых значений терминов и контекста изложения сопровождается «отстранением» исследователя от особенностей познаваемого духовного мира, построением нового смыслового ряда из установленных значений. Однако в герменевтико-педагогических исследованиях всегда ощущается присутствие интерпретатора в виде апелляций к идеям других или к содержанию своих собственных знаний, сопереживания кому-то или отторжения его воззрений. Познающий субъект включен в историко-культурный контекст науки, он тесно связан с целями, ценностями и особенностями современной ему социально-исторической практики.

Гносеологические основы герменевтической педагогики характеризуются преувеличенным приданием значения «схватывающей» интуиции в ущерб логическому мышлению. В исследованиях осуществляется опора на принципы рефлексивности, верификации, субъективности, каузальности, созна-

тельного отрицания беспредпосылочности в познании. Выявлена новейшая тенденция в становлении герменевтического знания, заключающаяся в опоре на принцип объективности, сближения операциональных моментов с логикой и процедурами эмпирического исследования. При этом гипотеза, являющаяся обязательным компонентом герменевтического педагогического исследования, представлена в допущениях и утверждениях разной степени глубины и общности. Она может предшествовать изучению проблемы, выступая как уже преднайденный аргумент, и имеет направленность на подтверждение; в операциях «герменевтического круга» гипотеза является постоянно переформулируемым положением, фиксирующим появление новых оттенков смысла при движении мысли от уже понятого к не проясненному. Она возникает и уточняется по мере обнаружения специфических характеристик контекста или термина.

Герменевтический метод получил наибольший импульс развития в конце XIX – начале XX в., сохранив в качестве основной процедуры операции введенного Ф. Шлейермахером «герменевтического круга». Наиболее существенным моментом в становлении метода является привнесение В. Дильтеем идеи самонаблюдения (интроспекции) за проявлением в своем духовном содержании знания, полученного путем «вчувствования», «вживания» в целостный жизненный мир. Большую роль в герменевтических педагогических исследованиях сыграла концепция прояснения горизонта «предпонимания» Х. Г. Гадамера, нацелившая исследователей на предварительное прояснение исторического, мировоззренческого и идеологического контекста появления изучаемого источника. В настоящее время наблюдается тенденция расширения сфер приложимости метода и введения в некоторые его процедурные моменты операций, характерных для эмпирических исследований (протоколирование, использование статистики, опроса).

Основной массив теоретических знаний, полученных при помощи герменевтики, составляют исследования, направленные на рассмотрение линий влияния на мир автора логического строя, стиля мышления, идей других авторов или языковой парадигмы, характерной для рассматриваемого времени; определение особенностей воздействия исторического контекста эпохи на формирование ее педагогической проекции, реконструкция линий влияния социальных и аксиологических установок на теорию и практику педагогической работы.

Герменевтическая педагогика находится в стадии экстенсивного роста знаний. Наблюдается оформление многочисленных выводных педагогических теорий посредством «наложения» метода на новые проблемные поля: исследование наследия отдельных авторов («макаренковедение», «Венигерфоршунг», педагогика рассказа Хейдорна, история педагогических учений), педагогика средств массовой информации, музейная, театральная и др. Данное направление представлено большим числом оригинальных объективаций теории: специальными категориями (понимание, предпонимание, контекст, экзегетика, глосса), текстами, формализованными схемами метода, педагогическими тезаурусами, энциклопедиями, изобразительными и музыкальными иллюстрациями самых разных видов, экспонатами педагогических музеев. Герменевтическая педагогика имеет тенденцию к развитию в силу неисчерпаемости культурной традиции, требующей постоянного осмысле-

ния, и потребности общественной практики в формировании личности определенного типа.

В отечественной педагогике, не использующей термин «герменевтика», но в целом развивающей свою проблематику, в том числе и в рамках интерпретативной парадигмы, менее известен раздел, условно обозначенный нами как «мир смысла вне текста». Изучение и систематизация эвристических возможностей экзегетики может составить методологический ресурс отечественной педагогики.

Герменевтическая педагогика Германии подготовила почву для постановки вопроса о том, что в познании необходимо выходить за пределы субъективной интерпретации любых проявлений культуры. В ФРГ была осознана потребность в общезначимости результатов гуманитарных исследований, в изживании психологичности как фактора, представляющего духовное состояние и интеллект исследователя, а не объективные характеристики исследуемого содержания. **По пути преодоления индивидуализма в трактовке «жизненного мира» и рассмотрения актов познания как чистой субъективности пошла феноменологическая педагогика, провозгласившая своей целью получение достоверного и однозначно очевидного знания о педагогической действительности.**

Изучение источников по основам феноменологической педагогики показало, что она прошла две стадии своего развития, которые в целом совпадают с мироощущением Германии до и после мировых войн. Отравными точками ее развития являлись воззрения раннего и позднего периода Э. Гуссерля, критически переосмыслившего современную ему концепцию познания и усмотревшего критерий истины в степени ее «очищенности» от второстепенного. Гносеологической основой данного направления педагогики является феноменализм, рассматривающий познаваемые предметы не как существующие объективно и независимо от познающего, а как явленные его сознанию на уровне элементарных чувственных восприятий, переживаний, осознаваемых человеческой психикой.

Исследование содержания работ наиболее ярких представителей феноменологической педагогики разных периодов (А. Фишера, П. Петерсена, В. Флитнера, Ю. Хеннингсена, В. Липпица и др.) показало, что гипотеза в чисто дескриптивных работах исследователями не формулируется; в исследованиях, содержащих процедуры «очищения» феномена или представлений о нем, гипотеза может быть представлена в ослабленном варианте, однако она не верифицируется и не фальсифицируется, а присутствует как некоторый элемент эвристики в неявном виде в момент выбора объекта феноменологического рассмотрения.

Основную часть массива теории составляют методологические знания, наиболее развернуто представленные в начальном периоде становления данного направления педагогики. Они содержат продукты методологической рефлексии о принципах отбора материала для рассмотрения, определении границ «феноменологического поля», условиях осуществления конкретных исследовательских процедур, фиксации и логической обработки полученного содержания. Имеющиеся в значительном количестве публикаций данные, призванные дать сведения о представленности структурных единиц бытия и о сути установленных педагогически значимых феноме-

нов, не систематизированы, выражены не в принятых в педагогической науке терминах, а при помощи стилистически окрашенных лексических единиц, отражающих содержание интенциональных актов или богатство словарного запаса исследователя. Их рассогласованность, субъективность, отсутствие преемственности в трактовке, являющиеся следствием слабости общего иррационалистического подхода к постижению действительности, не позволили педагогам-феноменалистам создать целостную концепцию педагогического знания, хотя заявки и попытки систематизации феноменологически полученных сведений имели место («дескриптивные педагогики» А. Фишера и Р. Лохнера, «структурно-научная педагогика» Ф. Каннига, «общая педагогика» В. Флитнера).

Феноменологический метод в немецкой педагогике претерпел определенную эволюцию, заключающуюся в пересмотре нормативных процедур философского исследования. В настоящее время нет единства в том, что относится к нормативным исследовательским процедурам, какова их последовательность, соотношение и интерпретация. В начале века под влиянием Э. Гуссерля операции феноменологического метода почти зеркально были перенесены в педагогику Ф. Фишером, после второй мировой войны акцент делался на одном из двух процедурных моментов – дескрипции или редукции, при помощи каждого из которых (или в их сочетании) проводилось исследование. Новейшей тенденцией развития метода является включение в последовательность его процедур, связанных с постижением субъективно значимых конструкций феноменов в сознании познающего (В. Липпиц), что открывает перспективы расширения круга объектов феноменологического исследования ментальными структурами, несущими значение модальности.

Претерпел изменения подход к отбору феноменов; на ранних стадиях развития феноменологической педагогики таковыми являлись допонятийные феномены и формы их проявления, затем наблюдается тенденция их осознания сначала как целостной структуры, и, далее, как структуры, включенной в систему структур.

Точками роста теории являлись общие посылки феноменализма (концепции функционально-интенционального воспитания, самовоспитания и обучения, построенные на идее интенциональности), переосмысление значимости и операциональных моментов отдельных процедур феноменологического метода (реализация идей, получивших разработку как следствие обнаружения новых феноменов: теория игры, педагогического такта, концепция воспитания как общения и др.), осмысление потребности в модернизации фундамента педагогической феноменологии путем ее сближения с концептуальными основами структурализма (формирующиеся феноменологическая дидактика и символический интеракционизм).

Знания, которыми располагает феноменологическая педагогика, объективированы в виде разнообразнейших текстов: содержащих изложение пути поиска или выводов, оформленных в теории и концепции; отражающих моменты реобъективации следов прошлого чувственного опыта (воспоминания, зарисовки), установок сознания, настроений и размышлений (эссе) или фиксации тех реалий педагогической действительности, которые доступны индивидуальному опыту воспринимающего (описания, этюды). По-

лучили распространение специальные виды учебных пособий, отражающих идею феноменализма – сборники так называемых «педагогических текстов» или «педагогических задач», в которых представлены аутентичные изложения, содержащие авторские описания, размышления, проблемные ситуации и пр.

Феноменологическое направление педагогики внесло в теорию ряд методологически важных позиций: признание наличия специфического опыта, отличного от эмпирического; постановку проблемы о наличии установок сознания исследователя; выделение специфического признака нахождения «предела», границы, отделяющей охватываемые традиционным педагогическим понятием предметы; интерес к конкретному многообразию чувственного мира, преимущественную ориентацию на материально-вещественный аспект действительности.

Феноменология как методологическое направление в основном утратило свои позиции к середине 60-х гг. XX в., однако оно представляет определенный интерес для отечественных исследователей как нетрадиционная попытка совмещения психологизма и эмпиризма, один из путей постижения реальности через раздельное описание объектов, явленных сознанию, и процессов их идеального построения.

Рассмотрение особенностей генезиса психоаналитической педагогики позволило установить, что наряду с идейными традициями немецких философов и данными медицинской практики, появление метода психоанализа было подготовлено общей гносеологической установкой начала XX в., согласно которой познание особенностей духовного мира человека возможно через анализ его бессознательной сферы, активность которой продолжает определять важнейшие моменты психической жизни человека.

Теоретические основы психоаналитической педагогики составили представления об одновременном наличии в психике человека разных структурных слоев (как сохраняющих оттиски архетипных образований, так и восприимчивых к новым наслоениям, формирующим самосознание), а также определенных механизмов, обеспечивающих усвоение социальных норм отдельным человеком и преодоление индивидуального кризиса. В подходах к исследованию проблем психоаналитической педагогики осуществляется опора преимущественно на принципы интуитивного познания: субъективизм, казуистичность, рефлексивность, кумулятивизм.

Изучение широкого круга первоисточников позволило сделать вывод о том, что гипотеза в современных исследованиях немецкой психоаналитической педагогики играет, скорее, уточняющую, чем прогностическую роль. Основные положения, которые являются ориентиром для интерпретации полученной психоаналитиком информации, уже преднайдены и подлежат конкретизации применительно к содержанию отдельного случая из практики. Гипотеза, выработанная применительно к конкретной проблеме, верифицируется; проблема фальсификации теоретиками не поднимается.

Метод психоанализа со времени его активного внедрения в педагогическую практику в начале XX в. претерпел существенные изменения: будучи представленным сначала в виде метода свободных ассоциаций, он трансформировался в варианты описания поведенческих актов и методики педагогической беседы, нацеленной на выявление тех образований в душевной

жизни ребенка, которые предстанут перед психоаналитиком как некоторое «объективное» ее содержание. На начальных стадиях освоения педагогами особенностей психоаналитического исследования метод был максимально «развернут» и содержал основные операциональные шаги, установленные З. Фрейдом. Современные психоаналитические методики сохраняют лишь общую направленность операций метода и включают самые разнообразные авторские приемы анализа продуктов творчества, познания, содержания сновидений и навязчивых состояний, аффективных проявлений, форм самовыражения и т. п.

Логический компонент структуры метода психоанализа, вопреки его самоназванию, составляет аналогия, помогающая устанавливать изоморфные параллели между наличным содержанием «психических вложений», определяющим поведение или установки человека, и их возможными вариантами представленности в детстве или недавнем опыте. Направление поиска второго компонента аналогии всегда направлено от настоящего к прошлому; он может быть представлен в душевном «аппарате» в форме архаических рудиментов, последствий посттравматических душевных расстройств, следов эмоциональных впечатлений, неосознанных желаний и комплексов. Наличие изоморфных образцов, составляющих структуру любой психоаналитической педагогической проекции, а также направление исследования от исследования наличного феномена к его генезису позволяет установить внутреннее единство построений психоаналитической педагогики со структуралистскими концепциями, развивающимися в логике сциентистского подхода к анализу педагогических проблем.

Теоретический массив исследований психоаналитической педагогики составляют концепции, строящие свою тематику вокруг проблемы формирования или коррекций содержания инстанций «Оно», «Я», «Сверх-Я». Он представлен широким спектром идей и конструкций, конкретизирующих особенности рефляции деятельности человека любого возраста педагогическими средствами. К таковым относят механизмы вытеснения, отрицания, проекции, идетификации, регрессии, рационализации, изоляции, смешения, переноса и противопереноса. Несмотря на наличие огромного массива специфических педагогических данных о способах коррекции и адаптации, психоаналитическая педагогика ФРГ имеет тенденцию к интенсивному росту знаний. Они находят теоретическое оформление в новых направлениях психоаналитической педагогики: ее истории, лечебной, реабилитационной, терапевтической, а также в ее многочисленных авторских концепциях. Интенсивный рост знаний отражают специальные журналы; проблемы психоаналитической педагогики находят отражение в нормативных учебниках по педагогике; осуществляется специальная подготовка педагогов-психоаналитиков.

Формами объективации психоаналитических педагогических знаний являются тексты, учебные книги и пособия, частная практика специалистов, углубленно изучающих проблемы отдельного человека и оказывающих ему помощь в смене личностных ориентаций, специфические понятия (вторичное воспитание, психоаналитическое воспитание, инкультурация и др.), разнообразные исследовательские методики, наличие у клиентов, прошедших курс педагогов-психоаналитиков, нацеленности на изучение своего внутреннего состояния и обуздание порывов бессознательных влечений.

Специфической особенностью концепций антисциентистской ориентации является отсутствие интереса к объективным закономерностям функционирования изучаемых объектов и процессов, опора в познании на интуитивные основания, что находит отражение в осмыслении проблематики в категориях «понимание», «переживание», «смысл», «трактовка» и др. Вместе с тем в рамках данных направлений отмечается наличие стойкого интереса к проблеме познавательной деятельности субъекта и формам объективации активности человеческого духа, в оценке которых часто доминирует иррациональный оттенок. Логические структуры методов не сответствуют характеристикам изучаемых эмпирических феноменов и могут не совпадать с современным названием или авторским наименованием метода, избрание которого в определенной мере характеризует интеллектуальный потенциал исследователя. Установлено, что динамика развития рассмотренных методологических направлений не является синхронной или линейной. Имеет место тенденция сближения с отдельными концептуальными позициями и проблематикой теорий сциентистского направления при отказе исследователей от роли обозревателя явлений чужой духовной жизни и осознании своей позиции как со-устроителя, включенного в сложную динамику преобразований общества.

Закономерности развития теоретико-методологических основ немецкой педагогики, определяющих ее более частные построения, могут быть поняты только при ее рассмотрении как целостного образования в динамике изменения отмеченных составляющих. Сначала усваивается «витающая в воздухе» и определяющая особенности мироощущения эпохи ведущая мировоззренческая идея, опережающе отражающая объективные потребности в познании обьектов определенного класса некоторым более совершенным образом (идея преобразования и пробы как способ доступа к любым объектам педагогической реальности, идея редукции как путь постижения квинтэссенции сути наблюдаемого, измерения как способа оценки собственных духовных новообразований и др.). Эта идея органически слита с категориальным строем тех инонаучных дисциплин, в русле которых она преимущественно представлена (естествознание, использующее эксперимент; медицина, анализирующая особенности психического состояния пациентов; философия, опирающаяся на логические операции противопоставления и др.). Затем происходит конкретизация возможности доступа к объектам познания, представляющим интерес для педагогов: логически конструируется и уточняется ряд предполагаемых характеристик самого подлежащего изучению объекта, характер его «встроенности» в объективную реальность, последовательность операций, позволяющая более эффективно подойти к исследованию его неявной сути. На данном этапе происходит максимальная трансформация операционального компонента метода, который сознательно приспосабливается исследователем к решению поставленных задач. По мере того, как представления об изучаемом объекте изменяются, происходит совершенствование метода, он формализуется, алгоритмизируется, уточняются границы его применения и нормативные требования к его использованию, сведения о необходимых и достаточных условиях его применения переходят из логической формы суждений в форму понятия и получают статус регулятивного принципа, контролирующего дальнейшее при-

менение метода. Логические операции обеспечивают весь процесс порождения как методологических, так и предметных знаний, формирующихся в виде различных структурных звеньев теории. Дальнейшее развитие теоретико-методологических основ связано с ослаблением внимания к операциям метода в том случае, если концептуальные представления о характере включенности объекта познания в систему других объектов не претерпевают существенных изменений. Метод «закладывается» на иные аналогичные объекты исследования, происходит рост категориального аппарата, соотнесенного преимущественно с предметным, а не методологическим знанием.

Таким образом, теоретико-методологические основы как базисные образования развиваются как органическое целое, и по тому, на какой из стадий развития находится тот или иной составляющий компонент, можно судить о тенденциях к интенсивному или экстенсивному росту, прогрессе или стагнации отдельных направлений немецкой педагогики.

Эволюция педагогической науки Германии и ФРГ проходит в направлении совершенствования методологического оснащения, расширения представлений о познавательных средствах, сферах применимости методов, структуре педагогической теории и формах ее объективации. Все методологические направления объединяют общие закономерности, проявляющиеся на определенных этапах становления теории: повышенный уровень методологической рефлексии на начальных стадиях становления, выражающийся в усиленном внимании к формулировке предмета на начальных этапах становления теоретических основ направлений и его снижении или утрате по мере возрастания объема знаний и выработки специфических для данного направления идей, отраженных в категориях и понятиях. При появлении выводных теорий и концепций усиливается интерес к формулированию предмета производных педагогических концепций и построений; наблюдается перенос акцента на характеристики идеализированного объекта и сознательное акцентирование проблем практической приложимости полученных знаний на более поздних стадиях развития рассмотренных методологических направлений; переход от формулирования теоретических и методологических приращений в логической форме суждений и умозаключений к форме понятий, в которых содержание новой идеи редуцируется до предельно концентрированного варианта представленности ее содержания; появление разнообразных форм объективации методологического и теоретического знания, искусственное расширение и модификация аппарата теории, призванное приспособить его для решения внутритеоретических задач; разрыв дедуктивной связи между предшествующим и последующим знанием, при котором новая теория не является формально-логическим следствием старой, а появляется как результат эвристического использования элементов предшествующего проблемного, категориального и операционально-логического фонда.

Структура метода не может быть ограничена последовательностью его операциональных компонентов в любой степени детализированности и определяется как сложная взаимосвязь четырех его компонентов – концептуального, логического, операционного и нормативного. Наибольшую способность к трансформации демонстрирует операциональный компонент мето-

да, в то время как логические компоненты метода сохраняют тенденцию к стабильности, благодаря чему происходит развитие педагогической теории и гипотезы от идеи к системе знаний и их практическому применению. Установлено, что логический компонент в педагогической науке ФРГ предшествует чувственному, эмпирическому и составляет его априорную, чисто идеальную основу.

Итогом изучения сложного и нелинейного процесса становления теоретико-методологических основ педагогики Германии и ФРГ является вывод о том, что на развитие содержания и методов всех направлений оказывает большое влияние смена типов научного мышления: утрачивают тенденцию к интенсивному росту методологического и теоретического знания экспериментализм и феноменологизм, понимающие задачу познания в построении объективной картины реальности и описывающие изучаемые процессы и явления с позиций дистанцированного от них разума исследователя. Данные методологические направления рассматривают теорию как суммирование и возрастание данных, полученных в результате чувственно-эмпирического познания действительности. Развитие теории в рамках данных направлений в настоящее время происходит за счет тривиального расширения фонда знаний; экстенсивное приращение методологических знаний осуществляется за счет расширения сфер охвата новых проблемных и предметных областей, повышения уровня надежности имеющегося исследовательского инструментария, частичной трансформации и сознательной модернизации метода, а также переноса логических акцентов при формулировании задач исследования.

Демонстрируют тенденцию сохранения стабильности развития инструментализм, герменевтика и диалектика, в которых произошла трансформация ранее сложившихся идеалов и норм научного исследования. В рамках данных методологических направлений педагогики ФРГ познающий и исследующий рассматривается не как субъект, отделенный от изучаемого им предметного поля, а как носитель познавательного действия, находящийся внутри него. Исследуемое содержание самого разного уровня раскрывает свои характеристики, закономерности и структуры благодаря активной деятельности познающего субъекта, теоретическое оформление полученных результатов находится в прямой зависимости не от свойств изучаемого объекта, а от способа постановки вопроса, индивидуальной способности к конструктивной деятельности и переинтерпретации степени осознанности познающим уровня включенности познаваемых объектов в свой индивидуальный опыт. Теоретические построения, сформулированные в рамках данных направлений, объединяет допущение правомерности множества формулировок теории, возможность развертывания теории на базе дополнительных характеристик исследуемой реальности.

Тенденцию к интенсивному росту методологических и теоретических знаний имеют такие направления педагогики ФРГ, как структурализм, операционализм, психоанализ и сравнительная педагогика, которые избрали объектом своего рассмотрения сложные системы, функционирующие в рамках еще более сложных и разветвленных конструкций и систем, характеризующиеся открытостью и наличию потенций к саморазвертыванию, самодостраиванию: человека как носителя врожденного архаического и субъ-

екта своего актуального опыта, систем образования и воспитания как форм объективации совокупного духовного опыта поколений. Четко проявляется ориентация на воспроизведение изучаемого объекта в его целостности, взаимосвязи наблюдаемых и ненаблюдаемых свойств и отношений. В логико-структурных «каркасах» данных методов наличествуют процедуры, отражающие возможность установления отношений подобия, тождества, эквивалентности, соразмерности, изо- и гомоморфизма. Их объединяет направление хода исследования (от явленного, наличного – к его генезису или скрытому компоненту) или формулирование прогноза на основе изучения тенденций прошлого состояния и развития; признается идея рассмотрения объекта под разным углом зрения и полиморфизма как предпосылки его теоретической и исторической реконструкции; преобразование и развитие мыслятся возможными за счет «точечного» внешнего импульса, вызывающего явления резонанса и перестройку глубинных структур объекта.

В результате исследования генезиса и особенностей методов педагогических исследований всех ориентаций сделан вывод о том, что они сложились за пределами данной науки. Преимущественное обращение к конкретному методу исследования отражало общую тенденцию, свойственную умонастроению определенного времени, а также соответствовало строю и стилю мышления конкретных ученых. Избранию определенного метода в большинстве случаев предшествует предположительное знание об особенностях предполагаемых характеристик исследуемых объектов, рамках их проявлений, закономерностях и условиях их функционирования. На ранних этапах освоения логики исследовательских процедур метод предстает в максимально развернутом виде: соблюдается изначальная последовательность операций метода, используется терминологический аппарат той области знаний, из концептуального строя которой он воспринят, сохраняется нацеленность на интерпретацию полученных данных к рамках теоретических подходов к изучению глубинных структур объектов. По мере освоения особенностей объектов педагогического исследования и исчерпания концептуальных представлений об особенностях его взаимосвязи с другими объектами происходит универсализация метода. Метод трансформируется и модифицируется в том случае, если объекту придают качественно новые характеристики.

Существенной чертой современной педагогической науки ФРГ является многовариантивность объяснительных схем, политеоретичность, множественность способов объяснения одного феномена. Несмотря на наличие большого числа методологических подходов к решению конкретных педагогических проблем, педагогика ФРГ представляет собой органическую целостность, развитие содержательных компонентов которой происходит преимущественно эволюционным путем. При исчерпании запаса прочности одной теории (ее эвристичности, нетривиальности) она уступает свою ведущую роль другой концепции, однако педагогическое знание, выработанное в ее рамках, не исчезает, а сохраняется и аккумулируется для последующих генерализаций.

Инонаучные методы исследования в педагогике ФРГ получают переосмысление и в ряде случаев их применение нацелено на отражение специфических закономерностей объекта исследования, раскрытие характера де-

терминации педагогически значимых явлений. Их эффективность повышается при соответствии закономерностям функционирования изучаемых им педагогически значимых объектов и процессов. В рамках данных изменений происходит зарождение собственно педагогической методологии педагогической науки. Каждая педагогическая методология имеет пределы применимости, но при их исчерпании всегда изыскиваются новые основания и разрабатываются методические правила, соответствующие цели и контексту конкретного исследования.

Выполненное исследование уникальной неокантианской концептуализации педагогической науки оставляет за пределами своего рассмотрения многие интересные аспекты затронутой проблематики, которые открыты для последующего изучения. Представляется, что результаты исследования могут привлечь внимание к проблемам методологического ресурса отечественной педагогики и разработке вопросов, связанных с систематизацией наличных, но еще не получивших оформления знаний (например, педагогической экзегетики и феноменализма), будут способствовать уточнению категориального аппарата и подходов к исследованию концептуальных основ педагогической науки, позволят оценить с логико-гносеологических позиций тенденции развития педагогики и избежать непродуктивных повторов в разработке ее проблематики.

РАЗДЕЛ IX
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 378

С. И. Курганский

ПРИНЦИПЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА

Одной из важнейших задач внутривузовского управления является создание условий для модернизации образовательного процесса и перевода образовательной системы на более высокий уровень функционирования и развития.

Изменение внешних условий деятельности вуза, повышение требований к выпускникам, усиление конкуренции на рынке образовательных услуг, появление новых технологий, средств образовательной деятельности, изменение режима взаимодействия системы с внешней средой и ее ресурсного обеспечения вызывают необходимость изменения характера функционирования образовательной системы, структуры ее управления с целью адаптации их к изменившимся условиям деятельности. Условием выживания образовательной системы, работающей в условиях динамично изменяющейся внешней среды, является перевод ее в режим развития.

Процесс развития образовательной системы вуза может протекать в двух формах: в форме экстенсивных изменений, преимущественно количественных преобразований в образовательной деятельности (путем добавления новых специальностей, приобретения новых площадей, оборудования, роста контингента и др.) без существенных изменений основополагающих свойств системы, качества образовательных услуг и в форме интенсивного развития, направленного на более эффективное использование собственных ресурсов и ресурсов окружающей среды, инновационные преобразования в системе, ее перевод на новый, более высокий уровень функционирования и развития, и в конечном итоге, обеспечение более высокого качества образования.

Под интенсификацией процесса развития образовательной системы вуза мы понимаем целенаправленное создание условий для перевода ее в режим интенсивного развития, существенного повышения качества образования и темпов преобразований на основе инноваций и экспериментальной работы коллектива, стимулирования творческой активности субъектов образовательной деятельности, максимального использования возможностей образовательного учреждения и внешнего окружения.

Необходимость интенсификации процесса развития образовательной системы вуза в нынешних условиях обусловлена возрастанием конкуренции на рынке образовательных услуг в связи с ухудшением демографической обстановки в стране и значительным расширением образовательных услуг; активностью конкурентов; повышением требований со стороны го-

сударства и населения к качеству образования; ограниченностью ресурсов, выделяемых на образование, и необходимостью поиска в связи с этим способов более эффективного использования возможностей самого образовательного учреждения и ресурсов окружающей среды. Для Белгородского государственного института культуры, преобразованного в 2000 г. из колледжа культуры и искусств, интенсификация процесса развития образовательной системы крайне важна для его становления, существенного повышения уровня классификации профессорско-преподавательского состава, обеспечения соответствия основных параметров его деятельности аттестационным требованиям.

Стратегия деятельности педагогического коллектива по интенсификации развития образовательной системы отражается в системе принципов этой деятельности. К таким принципам мы относим следующие.

1. ***Принцип субъектно-смысловой направленности интенсифицирующих воздействий.*** Этот принцип регулирует смысловые и целевые установки деятельности субъектов образовательного процесса, направленной на интенсификацию развития образовательной системы.

Интенсивное развитие образовательной системы будет невозможным, если индивидуальные и групповые субъекты не осознают смысл, социальную, групповую и личностную значимость этой деятельности и ее целевые установки.

Основной целевой установкой интенсификации развития вуза является перевод функционирования ее образовательной системы на новый, более высокий уровень; приведение в соответствие темпов реформирования вуза с темпами социальных преобразований; повышение качества образования, обеспечение соответствия его современным требованиям к специалистам.

Корпоративный смысл интенсификации развития образовательной системы вуза заключается в повышении его имиджа, привлекательности для потребителей образовательных услуг, а также уровня его самоорганизации для обеспечения гибкого реагирования на запросы потребителей.

Основным смыслом деятельности индивидуальных субъектов, направленной на интенсификацию развития образовательной системы, является творческая самореализация.

Реализация принципа субъектно-смысловой направленности интенсифицирующих воздействий предполагает:

– включение всех субъектов образовательной деятельности в разработку стратегической программы развития вуза;

– осмысление субъектами своего отношения к преобразованиям, определение своей роли и места в инновационной и экспериментальной деятельности коллектива;

– проведение идеологической работы лидерами-реформаторами и руководством вуза среди преподавателей и студентов по разъяснению инновационной политики;

– предоставление субъектам образовательной деятельности свободы выбора направлений творческой активности, содержания деятельности, партнеров по совместной работе, сроков реализации проектов и др.;

– всемерную поддержку администрацией вуза инициативных проектов, предложений, направленных на интенсификацию развития образовательной системы вуза.

2. ***Принцип интенсификации саморазвития образовательной системы и субъектов образовательной деятельности в процессе инновационно-творческой активности.*** Этот принцип отражает механизм развития образовательной системы в целом и ее субъектов.

Развитие любой социальной системы осуществляется в результате взаимодействия ее с другими системами. По отношению к отдельному субъекту образовательной деятельности этот механизм отражается в закономерности развития, открытой К. Марксом: «Человек, меняя мир, меняется сам», а также в тезисе: «обстоятельства в той же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства»[1].

Как следует из анализа приведенных выше высказываний, развитие субъекта, а значит, и социальной системы в целом, представляет собой процесс саморазвития. Этот процесс осуществляется на основе творческих актов, в результате того, что субъекты «меняют мир». Степень развития социальной системы определяется мерой ее творческой активности. А потому интенсификация развития образовательной системы возможна лишь на основе инновационно-творческой активности ее субъектов.

Реализация принципа интенсификации саморазвития субъектов образования в процессе инновационно-творческой активности предполагает:

– организацию работы образовательной системы вуза в режиме инновационного развития;

– включение всех субъектов образовательной деятельности в инновационную и экспериментальную деятельность, в разработку и реализацию творческих проектов;

– обучение преподавателей и студентов умениям и навыкам исследовательской деятельности;

– широкое использование в образовательном процессе активных форм и технологий, развивающих творческие способности преподавателей и студентов (проблемного обучения, коллективной мыслетворческой деятельности, технологий развития критического мышления, проектного обучения, имитационно-ролевых игр; рефлексо-практических методов и др.);

– организацию обучения студентов по индивидуальной траектории.

3. ***Принцип проектной самоорганизации*** раскрывает организационный механизм инновационной деятельности субъектов образовательного процесса, направленной на интенсификацию развития образовательной системы вуза.

В соответствии с данным принципом вся инновационная и экспериментальная деятельность в вузе, а также управление строятся на основе проектного подхода.

Проектом мы называем одну из форм преобразовательной деятельности человека, включающую в себя какую-либо инновационную идею, направленную на повышение качества деятельности или жизни социального сообщества; оценку последствий реализации этой идеи и постижение на этой основе смысла ее разработки и реализации; конструктивно-технологичес-

[1] **Маркс, К.** Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 3. – С. 24.

кую проработку этой идеи, включающую мысленное построение системы действий по реализации задумок и расчет необходимых ресурсов; создание материально-технических, организационных, информационных, кадровых, финансовых и других условий для их реализации; реализацию инновационных идей и апробацию новшества на эффективность; доводку программы с учетом коррекции отдельных действий и локальных результатов в соответствии с запланированными требованиями к качеству; публичную защиту новшества и ознакомление с ним других субъектов.

Разработка и реализация проектов в соответствии с данным принципом строится на основе самоорганизации. Стимулирование включения преподавателей и студентов в процесс разработки и реализации проектов осуществляется путем соответствующей образовательной политики.

Реализация данного принципа предполагает:

– использование в инновационной деятельности общевузовских, факультетских, кафедральных проектов, направленных на интенсификацию процесса развития образовательной системы вуза и совершенствование образовательной, воспитательной и социокультурной деятельности;

– обязательную разработку и реализацию каждым преподавателем в течение учебного года четырех проектов: воспитательного, образовательного, научного и методического;

– ежегодный отчет руководителей структурных подразделений вуза, а также преподавателей о разработке и реализации проектов, направленных на совершенствование образования;

– проведение многоуровневого мониторинга проектов (на уровне вуза, факультета, кафедры, отдельного преподавателя);

– включение всех студентов в проектную деятельность;

– моральное и материальное поощрение преподавателей и студентов, разработавших и реализовавших наиболее значимые проекты;

– использование дивизионно-матричной структуры управления проектами и программами, позволяющей гибко сочетать интересы отдельных индивидуальных субъектов и вуза в целом как субъекта образовательной деятельности, групповых субъектов, а также предоставить им максимум свободы в творческой деятельности.

4. ***Принцип полисубъектной гармонизации*** регулирует отношения между субъектами образования в процессе их совместной творческой деятельности.

Результаты совместной деятельности субъектов образовательного процесса, направленной на интенсификацию развития образовательной системы, могут оказаться незначительными, если между ними нет взаимопонимания и их действия не согласованы.

Каждый из субъектов образовательной деятельности реализует в ней свои цели, интересы, потребности. Наиболее интенсивное развитие образовательной системы будет наблюдаться лишь в том случае, когда эти цели, интересы и потребности, а также реализующие их действия будут гармонизированы между собой, а также с общими (групповыми и общевузовскими) целями, интересами и потребностями. Гармонизация их возможна на основе использования механизмов полисубъектного управленческого взаимодействия (П. Е. Решетников, В. И. Коваленко): диверсификации, дополнения,

агрегации, иерархизации с делегированием полномочий принятия решений лидеру, рефлексивного отбора.

Реализация принципа полисубъектной гармонизации предполагает:

– использование в образовательной системе полисубъектных форм управленческого взаимодействия;

– взаимодействие и взаимодополнение при разработке и реализации управленческих решений полисубъектных и моносубъектных форм активности;

– предварительное согласование позиций субъектов при принятии коллективных решений;

– широкое использование индивидуальной и групповой рефлексии деятельности, направленной на интенсификацию развития образовательной системы и совершенствование образования;

– формирование у преподавателей и студентов культуры полисубъектного взаимодействия, обучение их умениям и навыкам коллективной мыслетворческой деятельности, организации совместной деятельности;

– всемерное расширение групповых и коллективных форм работы, сотрудничества и сотворчества субъектов.

5. ***Принцип открытости образования*** регулирует отношения образовательной системы и ее субъектов с внешней средой.

Любая социальная система, а также любой субъект образовательного процесса представляют собой открытые диссипативные структуры. А это означает, что их развитие возможно лишь на основе постоянного обмена с окружающей средой ресурсами: энергией, информацией (опытом), веществом. Интенсивность развития образовательной системы определяется тем, в какой мере она способна использовать ресурсы и возможности окружающей среды для решения своих задач.

В педагогической науке под открытым образованием понимают такое образование, которое реализуется в свободном режиме (по срокам обучения, формам и методам освоения образовательных программ, циклов или отдельных предметов); гибко адаптируется к изменяющимся потребностям обучающихся и рынка труда; имеет широкий спектр образовательных услуг, который реализуется по запросам потребителей в том объеме, который соответствует их потребностям; обеспечивает максимальную академическую мобильность потребителей; является доступным для всех слоев населения независимо от их возраста, пола, места проживания, достатка; обеспечивает максимальный доступ потребителей к интересующей их информации (А. А. Андреев, В. Галкин, В. Мануйлов, В. К. Кондратьев, В. П. Тихомиров, И. Федоров, Е. Н. Филинов и др.).

Мы в своем исследовании исходим из более расширенного толкования сущности понятия «открытое образование», данного доктором педагогических наук, заслуженным учителем РФ П. Е. Решетниковым. В соответствии с ним считаем целесообразным выделение принципа открытости образования, который предполагает:

– максимальное использование возможностей окружающей среды, ее ресурсов (кадровых, финансовых, пространственных, материально-технических, социокультурных и др.) для интенсификации развития образовательной системы вуза;

– активное включение преподавателей и студентов в социокультурную и образовательную деятельность, направленную на творческое преобразование среды обитания;

– готовность руководителей вуза к диалогу с подчиненными, преподавателей вуза со студентами, администрации с обучающимися, их «открытость» для совместного обсуждения возникающих проблем;

– использование «открытых» носителей информации, обладающих возможностью постоянного пополнения, обновления, уточнения и освобождения от устаревшего;

– психологическую и организационно-технологическую возможность обеспечения развития личности обучающегося по индивидуальной траектории развития, в индивидуальном темпе, в удобные для нее сроки, с использованием индивидуального стиля учебной деятельности;

– воспитание у будущих специалистов постоянной готовности к пополнению и обновлению своего опыта, восприимчивости к новому, прогрессивному и в то же самое время невосприимчивости к деструктивным влияниям окружающей среды;

– открытость культуре, освоение ее ценностей в процессе диалога культур, ценностей;

– открытость во взаимоотношениях между субъектами образовательной деятельности, наличие доверия между ними;

– обеспечение доступа всех субъектов к касающейся их информации, отсутствие секретов относительно процесса и результатов их обучения, развития, будущего;

– предоставление возможности для осуществления общественного контроля за качеством образования, прозрачность в деятельности администрации вуза.

6. ***Принцип аттракционной интеграции активности субъектов*** раскрывает механизм интеграции отдельных компонентов образовательной деятельности в целостную систему.

Методологической основой построения системы принципов интенсификации развития образовательной системы вуза является субъектно-деятельностный подход (К. А. Абульханова, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, В. А. Сластенин, Г. И. Аксенова, С. Е. Годник, П. Е. Решетников и др.) В соответствии с этим подходом каждый субъект образовательной деятельности реализует в ней свои субъективные цели, интересы, потребности в социально приемлемых формах. Обеспечение единства в их действиях осуществляется при этом не путем подавления собственных устремлений субъектов, а путем добровольного осознанного подчинения их активности совместно выработанной программе действий, направленной на реализацию общих целей, интересов и потребностей. А это возможно лишь в том случае, если общая цель выступает в форме аттрактора – идеального состояния социальной системы или идеального действия, которые являются желанными для индивидов, субъектно значимыми (термин «аттракция» буквально означает притяжение, расположение, симпатию).

Реализация принципа аттракционной интеграции активности субъектов предполагает:

– совместную разработку субъектами образовательного процесса общесистемных аттракторов, в качестве которых могут выступать: стратегичес-

кая программа развития образовательной системы; концепция управления (моносубъектная или полисубъектная); модель профессиональной деятельности специалиста;

– коллективный поиск наиболее совершенной модели (идеальной) деятельности в конкретной ситуации на основе агрегации идей и предложений отдельных субъектов;

– включение всех субъектов в процесс осмысления ситуаций и самоопределения в них;

– широкое использование в образовательной деятельности различных форм интеграции (интегрированных занятий; профессиональных конкурсов; междисциплинарных экзаменов; разработки и реализации междисциплинарных проектов; выполнение учебно-исследовательских задач междисциплинарного типа; модульного обучения и др.);

– интеграцию субъектного опыта студентов на основе решения учебно-профессиональных задач и освоения профессиональных ролей;

– использование в качестве ведущего интегрирующего фактора в образовательном процессе учебно-профессиональной деятельности.

7. ***Принцип активизации субъектно-функциональных преимуществ*** раскрывает механизм оптимизации развития образовательной системы вуза.

Развитие образовательной системы будет наиболее интенсивным лишь в том случае, когда в максимальной мере будет использоваться для этой цели творческий потенциал участников образовательного процесса. А это возможно лишь на основе рациональной расстановки кадров, включения каждого субъекта в деятельность, соответствующую его склонностям, опыту, интересам, стремлениям и позволяющую в наилучшей мере реализовать наиболее сильные стороны этого субъекта.

Реализация данного принципа интенсификации развития образовательной системы вуза предполагает:

– изучение индивидуальных особенностей преподавателей и студентов, достижений групповых субъектов, выявление их «зоны оптимальной творческой самореализации»;

– организацию мониторинга реализации проектов;

– административную поддержку творческих инициатив и проектов, обеспечение успешности их реализации;

– постоянное усложнение деятельности индивидуальных и групповых субъектов;

– организацию планирования всех дел в вузе, исследовательской и экспериментальной работы, проектов с учетом сильных сторон каждого субъекта и создание условий для их творческой самореализации.

Приведенная система принципов интенсификации развития образовательной системы вуза является достаточной по количеству. Она затрагивает все компоненты образовательной системы, начиная от целевых установок деятельности и заканчивая вопросом ее оптимизации.

УДК 378

Е. А. Маралова

ОРИЕНТАЦИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ НА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ: ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Постдипломное образование педагогов приобрело опыт компаративного рассмотрения реального состояния системы повышения квалификации и постановки проблем в современном контексте междисциплинарного диалога. Концептуально-понятийная основа общенаучной категориальной системы и гуманитарные исследовательские операционально-технологические механизмы предоставляют теории и практике образования новые методологические подходы и аналитические методики для решения вновь поставленных проблем на совокупном интеллектуальном уровне современных рефлексивных наук. Ценностно-смысловые установки современного образования, в том числе его андрагогической подсистемы, предопределяют дальнейшее развитие рефлексии его состояния, проектов и потенциалов на новом расширяющемся критериальном основании. **Наиболее ярким показателем направления и динамики происходящих изменений в профессиональном мышлении и практической деятельности андрагога является интерпретативность и терминологическая (понятийная) обновленность дискурса во взаимодействиях субъектов образовательного процесса.**

Своеобразным и значимым явлением теории и практики современного постдипломного образования педагогов стало введение в научный дискурс понятия эффектов, раскрытие его концептуального и операционального потенциала (Е. А. Соколовская, Г. С. Сухобская, Т. В. Шадрина). Понятие «эффекты» в контексте современных профессиональных публикаций можно определить как растянутое по времени проявление разноплановых результатов образования, возникающих вероятностно и преимущественно относящихся к антропологической феноменологии (это согласуется с трактовкой В. Даля, который репрезентировал эффект в нравственных действиях, впечатлениях, влияниях, воздействии на чувства). В качестве парного понятия выступает «эффективность» как совокупность позитивных результатов образования, доступных фактологическому учету и оценке (так, Н. П. Капустин в своей монографии 2002 г. относит к показателям критериев эффективности уровни обученности и воспитанности, состояния здоровья, уровень мотивации к учению, динамику профессионального роста учителей и т. п.).

Включение в основание профессиональной андрагогической рефлексии постдипломного образования педагогов понятия «эффекты» открывает возможность обнаружить и исследовать феномены глубинных психологических, личностных явлений, их характеристик по порождаемым этими явлениями и характеристиками эффектам, по кореллируемым с этими состояниями поведенческим, в том числе речевым, проявлениям субъектов образования. Это позволяет пересмотреть ряд проблем: фиксация и интерпрета-

ция процессуальных и качественных дескрипторов эффектов образования; поиск корректных (относительно рефлексивности процесса образования) способов фиксации эффектов путем замещения количественных показателей и квалиметрических технологий оценки деятельности андрагога и педагога «тонкими» качественными методами, «чувствительными» к субъективным переживаниям личности в процессе и в результате образования, эксплицирующими показатели деятельности и процесса в гуманитарных категориях и в терминах эффектов; определение роли эффектов как понятия и критериального основания профессиональной рефлексии андрагогов в развитии и анализе процесса постдипломного образования педагогов.

Концепции постдипломного образования педагогов приобрели важнейший современный ориентир – подготовка адекватного ответа социокультурному вызову общества системе образования как важнейшему импульсу развития личности в профессиональной деятельности. В теории образования складываются определенные представления об образе учителя, предикаты идеального образа, которые для андрагога приобретают смысл ориентиров постдипломного образования. Вызовы общества, направленные постдипломному образованию педагогов, актуализируют постановку проблемы эффектов – эксплицитно (в виде «эффектов эффективности») и имплицитно (в виде эффектов, не составляющих показатели эффективности) проявленную трансформацию профессиональных и личностных качеств педагога в процессе его непрерывного постдипломного образования и самообразования. Эффекты постдипломного образования педагогов с определенной долей условности можно представить как профессиональные (развитие готовности работающего учителя к расширению профессионального опыта в контексте гуманитарного дискурса и современного представления проблемы человека в изменяющемся мире) и личностные (развитие психологической готовности к самореализации в соответствии с внешними обстоятельствами и с ценностным самоопределением) преобразования, связанные с расширением горизонта и развитием опыта в связи с образовательными взаимодействиями.

Вызовам постдипломному образованию педагогов имманентно присущи интенции психологического благополучия субъектов процесса образования; психологически неустойчивый, неадекватно воспринимающий действительность и несообразно реагирующий на нее учитель не только не в состоянии субъектно войти в образовательные взаимодействия, но вносит в них негативный контекст, искажающий аксиологические основы образования. Актуальность этого имплицитного плана большинства вызовов обусловлена не только негативной статистикой психического и общего здоровья педагогов, для которых перегрузки в профессиональной деятельности усугубляются стрессогенными воздействиями коммуникативной социокультурной среды, аксиологически не всегда согласованной с субъектными личностными установками учителей. Наблюдения за взаимоотношениями педагогов между собой, со школьниками и их семьями, за поведенческими проявлениями педагогов в андрагогических взаимодействиях в условиях постдипломного образования, самоанализ и рефлексивные характеристики самочувствия учителей свидетельствуют об имеющемся психологическом неблагополучии, требующем нормализации для полноценной профессиональной деятельности и частной жизни.

Отсутствие прямого эксплицитного вызова постдипломному образованию о восстановлении и поддержке здоровья педагогов и их психологического благополучия обусловлено отсутствием научного обоснования реальных возможностей образования обеспечивать психотерапевтические эффекты, т. е. влиять на психологические состояния личности человека, хотя интуитивное представление о соответствующей реальности функционирует в культуре и в профессиональном мышлении, имплицитно влияя на систему отношений.

Недостаточное понимание гуманитарного потенциала образования, позволяющего рассчитывать на психотерапевтические эффекты, предопределило ряд положений:

1) недостаточную осмысленность значимости и содержания имплицитно предъявляемого требования общества постдипломному образованию относительно психологического благополучия учителей и его влияния на жизненную и профессиональную позиции; соответственно – отсутствие в системе ориентиров развития образования адекватного ответа на эти вызовы;

2) недостаточную определенность, профессиональную неосмысленность возможностей образования ответить на это скрытый контекст большинства социокультурных вызовов;

3) исследовательскую проблему означивания соответствующих вызову эффектов образования как «версий прочтения» его психотерапевтических влияний, каждая из которых является «смыслопорождающей» (Р. Ингарден, Ф. Джеймисон), т. е. обнаруживает и актуализирует глубинное протекание процессов нормализации психологического состояния педагогов в постдипломном образовании.

Поддержать и направить человека в ситуациях неограниченного выбора при отсутствии личностно-осмысленных ориентиров в вероятностно-неопределенное будущее может лишь образование как широко понимаемая сфера взаимодействия людей с разным опытом смыслообразующего познания и оптимистичного («конструктивного») переживания действительности. В этом контексте образование должно ответить на вызов, переместив «центр тяжести» на проблемы человека, оставив «периферическим предметам – методологии, умственному прогрессу» адекватное им место в своей теории и практике (С. Лангер). Складывается понимание, что основные достижения современных реформ, скорее, связаны с изменениями «в сущностной части образования», а не с методами «передачи знаний» (Р. А. Ахтаханов, Е. А. Слепнев, Г. Г. Травушкин). «Опыт», выступая в качестве «порождающего понятия», характеризует «интеллектуальный горизонт эпохи и общества» (С. Лангер) и становится содержанием образования, культурным и психологическим контекстом межсубъектных образовательных взаимодействий.

Опыт содержит в себе ориентиры развития образования: опыт любой эпохи и времени имеет свой горизонт, на котором «намеками» и скрытыми смыслами выступает новый «завтрашний» опыт. Развитие образования как пространства функционирования опыта предопределено вниманием к «определенным факторам на горизонте опыта, которым традиция не придавала никакого адекватного значения» (С. Лангер). Профессиональный и жизненный опыт субъектов образования, новообразования которого становятся

содержанием и контекстом образовательных взаимодействий, направляет внимание специалистов на выявление, понимание и объяснение эффектов как показателей программных и спонтанных «подвижек» современных характеристик образования. «Метод эффектов» выдвигает эффекты в качестве индикатора глубинных, неявных, но часто знаменательных и соотносимых с современным социокультурным вызовом изменений, происходящих в образовании и его субъектах.

Проблема заключается в том, что эффекты, означающие происходящие с педагогами психологические личностные перемены, достаточно очевидные для практики и метафорически выражающие особые качества процесса постдипломного образования и отношений, сложившихся в андрагогическом взаимодействии, вместе с тем, не стали для теории постдипломного образования предметом исследовательского внимания. **Необходима проблематизация феномена психотерапевтических эффектов постдипломного образования педагогов, превращающая это социокультурное явление в предмет рефлексивного осмысления и рационального анализа.**

Многие эффекты, обретая свои первые формулировки на языке метафор, выражающих ощущения, впечатления, переживания, остаются неосмысленными в качестве детерминированного образованием результата или личностного опыта. Проблема заключается в том, что профессиональное сознание андрагога должно принять в качестве когнитивного ориентира метафору, отобразившую искомый эффект постдипломного образования педагогов и означившую, таким образом, наличие соответствующего качества образования, порождающего эти эффекты; метафора «не только сортирует, она выпячивает те аспекты, которые могут оставаться невидимыми при других условиях» (М. Блэк). «Метафорическая концепция» эффектов образования несет ряд когнитивных функций для профессионального понимания, объяснений и планомерного воспроизведения андрагогических условий, детерминирующих позитивные психотерапевтические эффекты. Межпарадигмальная природа метафорической концепции психотерапевтических эффектов образования сохраняет когнитивную топологию отображаемых феноменов – причинную структуру возникающих эффектов, структуру психологических и личностных аспектов эффектов и единство образующих их элементов (Дж. Лэйков).

Становится очевидным, что для реализации современного постдипломного образования педагогов требуется профессионал, не только обладающий собственным опытом образования в педагогике, андрагогике, но и понимающий концептуальную силу понятий, умеющий вскрывать их операционализирующий потенциал. Для андрагога профессионально значимой становится чувствительность к метафорическому строю языка, который фиксирует новое в опыте субъектов образования, эффекты, не нашедшие строго вербального выражения, дефиниций раскрытия – в понятиях и категориях, но воспроизведенные в неформальном дискурсе. Для выявления, фиксации, исследования эффектов образования необходимы тонкие, качественные методы, соответствующие их гуманитарной природе, вероятностности, неуловимости для квалиметрии, – монографические описания, «мягкие» формы глубинного интервьюирования, интент-, дискурс-, диалог-анализ. Исследование психотерапевтических эффектов постдипломного обра-

зования педагогов предполагает применение этих методов для анализа обширного практического материала андрагогического взаимодействия.

Проблемой становится определить дериваты психотерапевтических эффектов, возникающих в процессе или в результате образования состояний психологического благополучия, уверенности, гармонии, активности, рефлексивной сосредоточенности. Эти эффекты ощутимы, метафорически отображены их корреляты с качеством образования как интегрированная характеристика, связывающая дидактические, организационно-методические особенности и психологический контекст взаимодействий педагогов и андрагога. Современная тенденция компаративности исследовательской стратегии, легитимность построения концепций в межпарадигмальном пространстве рефлексивных наук позволяют посмотреть на проблему эффектов психологического благополучия как результата образования с позиции психотерапии (так же, как рассматривается процесс образования с позиций акмеологии, эвристики, синергетики, антропологии, конфликтологии, кросскультуры и т. п.).

Психотерапия дает полное описание эффектов, происходящих с личностью, приобретающей психологическое благополучие. В процессе постдипломного образования педагоги часто переживают характерные для психотерапевтических эффектов состояния, возникающие в результате определенного качества образования и андрагогических взаимодействий.

Современная психотерапия в силу актуальности ее привнесения в повседневную жизнь здоровых людей приобрела черты экспансии – внедряясь в сферу межличностных отношений, предлагая широкий спектр практических приемов саморегуляции, корректной коммуникации в конфликтных ситуациях, самопрезентации и т. п. В сферу постдипломного образования также внедряются психотерапевтические инструментальные средства, позволяющие в виде специально ориентированных тренингов реализовывать в процессе образования «профессиональную саморегуляцию», «педагогическую терапию», «психологическую профилактику» (О. Б. Годлинник, А. В. Гордеева, М. А. Гулина, Е. П. Кораблина, Е. А. Морозов, Е. А. Соловьева, М. К. Тутушкина, Т. В. Форманюк), что вызвано актуальностью поддержки и помощи педагогу, психически истощенному, эмоционально выгоревшему, настроенному негативистски и безнадежно. При этом собственный потенциал развивающего личность содержания, межсубъектных взаимодействий постдипломного образования педагогов, спонтанно порождающий «непланируемые» психотерапевтические эффекты как метаэффект целого ряда профессиональных преобразований, не осваивается научной мыслью – в этом также состоит проблема понимания, объяснения, рефлексии, воспроизведения психотерапевтических эффектов образования.

Исследователи современного постдипломного образования педагогов приводят эффекты, включенные в показатели эффективности, конкретно-содержательные эффекты, метаэффекты, ядерные и сопутствующие эффекты (Л. А. Петровская, Е. А. Соколовская, Г. С. Сухобская, Т. В. Шадрина, Т. А. Шкурко и др.). Однако психотерапевтические эффекты постдипломного образования педагогов как метаэффект наивысшего – с гуманитарной, личностно-ориентированной позиции – качества образовательного процесса не «переведены» в критериальную основу андрагогической рефлексии (Е. А. Маралова).

Отвечая на вызовы общества, теория образования обращается к парадигмальному пространству современной науки, ассимилируя новое знание, осмысливая гуманитарные представления и соотнося их с собственными концепциями развития человека в его личностной и профессиональной представленности. **Расшифровка психотерапевтических эффектов в терминах психологического самочувствия, личностных изменений, системы отношений актуальна для профессиональной рефлексии постдипломного образования педагогов, так как развивает критериальные основы анализа и оценки процесса, порождающего эти эффекты,** благодаря чему становится возможным последовательное, планомерное всссоздание условий появления психотерапевтических эффектов в процессе постдипломного образования педагогов.

С проблемой реакции образования на вызовы общества соотносится проблема его эффектов – возможных результатов образования, феноменологически представленных в вероятностных изменениях субъектных качеств и психологических состояний участников процесса образования. Эффекты образования могут быть ответом имплицитному вызову – постепенно развивающейся реакцией личности на социокультурную интенцию образования. Отдельные позитивные эффекты могут составить эффективность образования как ответ на эксплицитно предъявленный вызов, как ситуативно обусловленный результат системных взаимодействий субъектов процесса образования.

Среди современных вызовов образованию очевидны требования к нормализации психологического благополучия, нарушаемого жизненными и профессиональными ситуациями. Теория образования располагает психологическими концепциями воздействия на состояния субъекта, сферу его переживания, саморегуляцию. Но образование обладает также когнитивным, коммуникативным, экзистенциальным, дидактическим потенциалом, опираясь на который, можно адекватно ответить на вызов, направленный на обеспечение психологического благополучия участников процесса образования в дальнейшей профессиональной и частной жизни. Для этого необходимо рассмотреть психотерапевтическую природу требуемых эффектов, андрагогические средства межсубъектных взаимодействий, возможности развития содержания образования вне границ предметных знаний, приводящие к методологической защищенности, самоопределению личности в мировоззренческих позициях, рефлексивным и интерпретативным отношениям к действительности, осмыслению концептуальной и операциональной силы понятий, приобретаемых субъектом в процессе образования и благодаря ему.

УДК 377.5

Л. И. Холина, Л. А. Холина

ЛИНИЯ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В связи с возрастанием роли национально-территориальных структур как в социально-экономическом комплексе России в целом, так и конкретно в сфере образования усиливается процесс регионализации. Рынок образовательных услуг приобретает три рабочих масштаба: международный, федеральный, региональный. Таким образом, регионализм стал парадигмой системы образования.

Понятие «регион» в «Современном словаре иностранных слов» трактуется как обширный район, соответствующий нескольким областям (районам) страны или нескольким странам, объединенным экономико-географическими или другими особенностями [16, с. 516]. В педагогических исследованиях дается детальная характеристика региона, а именно, что это социально-территориальная общность, отличающаяся от других своеобразием природных условий, сложившейся специализацией производства, определенным уровнем развития производственных сил и инфраструктуры; образом жизни населения, влияющим на уровень его образованности и востребованность; характеризующаяся высокой размерностью, большим количеством взаимосвязанных подсистем. Важными составляющими региона является социокультурная и образовательная сферы.

Различные виды образовательных систем, определенные государственным законом, должны составлять единое образовательное пространство. Это является основной стратегией развития образования сегодня.

Условия, в которых действует каждая региональная система профессионального образования, специфичны, и поэтому задачи и условия их реализации во многом отличаются друг от друга.

Регионализация образования требует понимания существующей ситуации на конкретной территории и выявления новых проблем, стратегического проектирования развития региона в целом и на этой базе проектирования развития системы образования в регионе, в том числе ее составляющей – среднего профессионального.

В настоящее время ведутся поиски эффективной реализации регионального подхода в осуществлении различных направлений образовательной деятельности в ряде территорий страны: Алтайский край (основы функционирования учебно-научно-педагогического комплекса в режиме развития), Тульская область (организация, управление развитием), Екатеринбургская область (программно-целевой подход в управлении и развитии содержания образования в области), Санкт-Петербург (программа развития образования области), Ростовская область (развитие среднего профессионального образования в регионе), Великий Новгород (организационно-педагогическая модель региональной системы непрерывного многоуровневого профессионального образования), Новосибирск (стратегия развития региональной системы непрерывного педагогического образования).

Следует отметить, что теоретико-методологические, методические основы развития системы среднего профессионального образования разработаны недостаточно. Наше исследование является попыткой решить одну из проблем указанного направления. Сложность состоит в том, что нет однозначного понимания сущности развития региональной системы СПО.

В результате анализа работ В. Н. Аверкина [1], П. Ф. Анисимова [2], П. В. Лепина [6], Г. В. Мухамедзяновой [8], М. М. Поташника [10] и др., посвященных отдельным вопросам и аспектам проблемы развития регионального образования, мы пришли к выводу, что большинство исследователей не дают определение понятия «развитие образования». Некоторые заменяют его понятием «изменение» и связывают с разными составляющими системы СПО (кадровые изменения, структурные, материально-технические и т. д.). Это положение подтверждает вывод более общего характера, который делает С. Н. Еремин: «В последнее десятилетие заметно изменился понятийный ряд общественных наук, и в частности, одно из ключевых понятий – «развитие» фактически оказалось вытесненным термином «выживание»» [5, с. 162]. Мы включаем в понятийный аппарат нашего исследования категорию «развитие».

Сущность ее раскрывается в философии. Развитие – это «...необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процесс развития среди других изменений: обратимость изменений характеризует процессы функционирования (цикличное воспроизведение постоянной смены функций); отсутствие закономерности характерно для случайных процессов катастрофического типа; при отсутствии направленности изменения не могут накапливаться, и потому процесс лишается характерной для развития единой, внутренне взаимосвязанной линии. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры» [Философский словарь. – 1983. – С. 561].

В сфере образования изучается развитие личности обучаемого, личности педагога, структуры системы образования, образовательных процессов и др., понимая под этим только прогрессивные изменения. Но в исследованиях не всегда задается направленность изменений, которая должна была бы определять единую линию развития. Указанные недостатки обнаруживаются в исследованиях по развитию региональной системы СПО. Поэтому возникли две частные проблемы: ввести определение «развитие региональной системы СПО»; описать единую внутренне взаимосвязанную линию развития, задающую направленность изменений.

Мы будем рассматривать развитие региональной системы СПО как процесс качественных, количественных и структурных изменений составляющих ее компонентов, вследствие чего она приобретает способность достигать более высоких, чем прежде, результатов.

Более сложной оказалась вторая проблема. Ее решение мы строим исходя из следующего предположения: так как движущей силой развития любой системы, в том числе региональной системы СПО, являются возникающие в ней противоречия, вызванные различными причинами и обстоятель-

ствами, то их выявление, обобщение и классификация позволят описать единую линию развития.

Предпосылкой решения проблемы исследования послужили работы, П. Ф. Анисимова [2], В. М. Демина [4], Г. В. Мухамедзяновой [8], М. М. Поташника [10], А. Я. Савельева [14] и др., в которых рассматриваются разные аспекты функционирования и развития региональной системы СПО [11, 12, 13, 15]. Теоретический анализ результатов исследований позволил нам выявить причины и обстоятельства, влияющие на развитие региональной системы СПО и объединить их в следующие три группы: факторы, условия и тенденции, которые отличаются друг от друга входящими в каждую группу компонентами и продолжительностью влияния их на развитие системы.

Фактор мы понимаем как совокупность обстоятельств, которые оказывают влияние на объект в течение продолжительного времени, может быть, даже нескольких десятков лет.

К первой группе мы относим три фактора: государственную политику в области образования, социально-экономическую ситуацию в регионе, человеческий фактор. В совокупности они характеризуют социокультурную ситуацию в регионе.

Политика государства в области среднего профессионального образования определена в Федеральной программе развития образования в России. *В связи с изменениями в политической и социально-экономической ситуации изменились основные запросы и требования государства к системе профессионального образования. Они связаны с рядом причин, одна из которых – значительно возросший спрос на практико-ориентированных специалистов со средним профессиональным образованием во всех областях экономики.* За последние 5 лет численность студентов в системе СПО увеличилась на 15%, появились новые специальности, не имеющие аналогов на других уровнях образования, расширилась подготовка специалистов со средним профессиональным образованием повышенного уровня [4].

Изменение потребности в профессиональных кадрах среднего звена нашло отражение в документах правительства. Особо отметим действия государства в области СПО. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. №1756-р, предусматривает, прежде всего, приоритетное развитие начального и среднего профессионального образования, разработку основных принципов образовательной политики в России, которые определены в Законе Российской Федерации «Об образовании». В Федеральной программе развития образования на 2000–2005 гг. создан и окончательно сформирован Федеральный совет по СПО при министерстве как общественно-государственный орган, формирующий стратегию развития СПО, создан Институт проблем развития среднего профессионального образования, утверждено «Положение о среднем специальном учебном заведении», которое сняло многие проблемы со статусом, функциями и регламентом деятельности ССУЗов; закреплены демократические принципы функционирования системы и ее инновационные тенденции; рас-

ширены возможности научно-исследовательской, опытно-конструкторской деятельности СПО.

Наряду с этими вышли другие правовые акты, конкретизирующие и обеспечивающие реализацию закона «Об образовании». Это и типовые положения об образовательных учреждениях, и государственные образовательные стандарты, и классификатор специальностей, уставы и т. д. [7]. Закон РФ «Об образовании» дал значительные права субъектам образовательных систем. Федеральная программа и Основные направления развития СПО служат основой для разработки региональных и отраслевых программ развития СПО. Одной из задач является согласованность стандартов и содержания образования с федеральными и мировыми требованиями к уровню профессиональной подготовки специалистов среднего звена. Средством формирования единого образовательного пространства является Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ГОС СПО), представляющий собой комплект нормативных, организационных и методических документов, определяющих структуру и содержание образования и создающих основу для обеспечения необходимого качества подготовки специалистов.

К числу позитивных моментов развития СПО последних лет можно отнести включение федерального и регионального компонентов в ГОС СПО, переход учебных заведений к вариативному содержанию образования.

Проводимая региональная политика в области СПО должна обеспечить как сохранение единства российской образовательной системы, так и реальное воздействие на развитие профессионального образования в регионе. Регионализация образования предполагает более оптимальное размещение сети учебных заведений, их укрепление, введение новых специальностей и создание новых структур в управлении [8].

Социально-экономическую ситуацию в регионе характеризуют: природоресурсный потенциал, производственный потенциал (сельское хозяйство, транспорт, предприятия машиностроения, электроэнергетики, топливной промышленности, металлургии, медицинской, пищевой и т. д.), инвестиционный климат, внешнеэкономические связи, малое предпринимательство, туризм и отдых и пр.

Пример влияния социально-экономической ситуации на развитие региональной системы СПО описан в программах Брянской области, Санкт-Петербурга, Курганской области. В них четко прослеживается связь с особенностями региона.

Однако, учитывая главные задачи системы СПО – подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в расширении и углублении образования, обеспечение равенства доступа к образованию, – нельзя игнорировать человеческий фактор. К нему мы относим кадровый потенциал региона, в частности профессиональную подготовку преподавательского корпуса, работников управленческого аппарата и т. д. Необходимо строить управление развитием системы СПО на основе знания возрастных особенностей обучающихся и уровня их образовательной подготовки, роли родителей и т. д. Указанный фактор, к сожалению, недостаточно учитывается в деятельности региональной системы СПО. Число публикаций

по указанной проблеме и их содержание позволяет отметить, что делаются только первые шаги, решаются частные задачи.

В Федеральной программе развития образования вопросы личности и воспитания рассматриваются как приоритетные. Современный подход к определению целей образования состоит не только в изучении перспективных потребностей общества, но и в первую очередь ориентируется на потребности формирующейся личности, на ее запросы, возникающие на каждом из этапов возрастного развития.

Обратимся ко второй группе причин и обстоятельств, влияющих на развитие – это условия. Условия мы понимаем как совокупность существующих и специально созданных обстоятельств, влияющих на развитие региональной СПО в определенный период времени (краткосрочный, среднесрочный или долгосрочный).

Во вторую группу мы включаем:

1. Концепцию развития региональной системы СПО.
2. Деятельность региональных органов управления системой СПО.
3. Деятельность образовательных учреждений системы СПО.

В «Философском энциклопедическом словаре» концепция – это «...определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление... Термин «концепция» употребляется также для обозначения ведущего замысла, конструктивного принципа в научной, художественной, технической, политической и других видах деятельности» [1983. – С. 278]. В педагогических исследованиях – это совокупность целей и задач, структуры, содержания и основных стратегических направлений развития образования.

Сравнительный анализ работ, в которых представлены концепции развития региональных систем образования, в том числе СПО, показал, что все они созданы на основе федеральной. В них отражены особенности конкретного региона (программа развития системы образования Курганской области, программы развития образования Брянской области, концепция развития образования г. Самары на 2003-2005 гг. и др.). Следует отметить, что некоторые разработчики рассматривают концепцию как часть программы развития, другие их разделяют: вначале дают концепцию, а далее – программу. Мы придерживаемся второй позиции, так как концепция создается на длительный срок (например, 5 – 10 лет), и ее реализация осуществляется по этапам, на каждом из которых создается своя программа. Необходимо иметь в виду, что развитие системы СПО предполагает два момента в понимании роли концепции: либо она существует и ее необходимо пересмотреть или ее нет, тогда создание концепции развития – это задача, стоящая перед системой СПО.

Деятельность региональных органов управления системой СПО состоит в осуществлении управления реализацией концепции, планов, программ развития системы СПО в целом. Сюда входят планирование, организация, контроль, мониторинг, коррекция.

Реализация концепции развития системы СПО в регионе, в конечном итоге, зависит от деятельности образовательных учреждений на местах. Сложившаяся практика показывает, что они работают самостоятельно, независимо друг от друга решают проблемы развития своими средствами. Для

создания, функционирования и развития единой региональной системы СПО необходимо, чтобы образовательные учреждения разрабатывали концепцию своего учебного заведения исходя из общей концепция развития региональной системы СПО. Она должна начинаться с описания планируемого желаемого результата с указанием целевых установок и способов его достижения. Конечный результат определяется с учетом социально-экономического состояния региона, тенденций научно-технического прогресса, перспектив развития профессионального образования в условиях рынка труда, теории человеческой деятельности, теории становления личности, знаний психолого-педагогических основ, учебно-познавательного и учебно-производственного процессов.

К третьей группе причин и обстоятельств, оказывающих влияние на развитие региональной системы СПО, мы относим тенденции.

В «Большом энциклопедическом словаре» [3, с. 1191], в «Современном словаре иностранных слов» [16, с. 601] тенденция трактуется как направленность развития чего-либо, склонность, стремление. Мы будем рассматривать тенденцию как склонность и стремление к новым зарождающимся и уже проявившимся изменениям. По сравнению с факторами и условиями они могут быть самыми короткими по временным интервалам. Тенденции в образовании проявляются, в частности, в разных формах инновационной деятельности.

В числе тенденций Г. В. Мухамедзянова называет гуманизацию и гуманитаризацию профессионального образования с депрофессионализацией гуманитарного знания, т. е. оно становится базой общекультурного образования специалиста; национализацию, т. е. возрождение национального образования с учетом идей народной педагогики, использование национальных традиций, учет региональных социокультурных условий; непрерывность профессионального образования; коммерциализацию, т. е. разгосударствление образовательных структур и становление рынка платных образовательных услуг. Автор называет негативные тенденции развития СПО: девальвация социального престижа и ценности образования, деформация системы дополнительного образования, сокращение бюджетного финансирования и т. д. [8]. В ряде работ называются тенденции, которые связаны с решением конкретных задач: подготовкой кадров, информатизацией образования, созданием и внедрением новых технологий обучения, содержанием образования и др.

Проведенный нами анализ работ О. Н. Олейниковой [9], П. С. Хейфеца [17], описывающих состояние и развитие системы профессионального образования России в последние годы и ряда таких стран, как Франция, Великобритания, США, Швеция, Германия и др., позволяет сделать вывод, что в ближайшее время тенденциями, определяющими статус и структуру системы профессионального образования, выступят непрерывность, интегративность, региональность, стандартизация, демократизация и плюрализм образования.

Важность включения тенденций в развитие СПО региона подтверждается тем, что «одной из приоритетных задач на современном этапе является интеграция российской системы образования в мировую образовательную систему и учет в процессе модернизации российского образования общих

тенденций мирового развития…» [9, с. 7]. Следует заметить, что все вышеуказанные тенденции обладают свойствами взаимосвязи и взаимопроникновения, в результате чего они приобретают статус методологических принципов создания, управления и функционирования системы среднего профессионального образования, тем самым теряют позицию «тенденции», становясь фактором или условием.

В дальнейшем, для краткости изложения, факторы, условия и тенденции мы будем называть группами влияния на развитие системы СПО. С нашей точки зрения, они еще не составляют полную линию развития. В ней нет таких компонентов, как направления и задачи, которые занимают значительное место в психолого-педагогических исследованиях и играют важную роль в развитии системы СПО. В них показано, что изменения в конкретном направлении достигаются в результате решения входящих в это направление задач. Описанные ранее группы влияния мы рассматриваем в тесной взаимосвязи с направлениями и задачами, что схематично представлено на рис. 1.

Таким образом, в единую линию развития региональной системы СПО мы включаем пять составляющих: факторы, условия, тенденции, направления и задачи. Две последние не нашли должного отражения в документах и литературных источниках. В них не просматривается связь развития со всей совокупностью направлений, не представлено описание взаимодействия между направлениями и взаимовлияние. Нами предпринята попытка решить эти две проблемы.

Свяжем совокупность направлений с развитием, используя для этой цели векторную модель. Рассмотрим развитие системы СПО как движение точки в n-мерном пространстве от некого исходного положения к конечному. Получим n-мерный вектор, который назовем «вектором развития». Его можно разложить на n составляющих. Тогда направления развития будут являться компонентами вектора по осям координат.

В качестве примера опишем простейшую модель. Пусть развитие зависит от двух направлений. Рассмотрим двухмерное пространство со взаимно перпендикулярными осями координат: OX характеризует кадровое обеспечение, а OY – научное. Зададим количественный показатель каждого направления через координаты: X равен 6, У равен 5.

Тогда вектором развития (OA) будет диагональ прямоугольника, которая получается в результате сложения компонентов вектора, а точка А – желаемый результат (рис. 2).

Направление и длина вектора развития зависит от числа направлений и количественного показателя каждого из них. При незапланированном, может быть, стихийном изменении числа направлений или изменении количественного показателя даже одного из направлений мы не достигнем желаемого результата, т. е. конец вектора не попадет в точку А. Аналогичную картину мы получаем в n-мерном пространстве. Предложенная модель наглядно демонстрирует взаимосвязь развития со всей совокупностью направлений.

Рассмотрим вторую проблему – взаимодействие и взаимосвязь между направлениями. С этой целью используем матричную модель. Пусть в ней число строк и столбцов равно n, т. е. числу направлений развития системы.

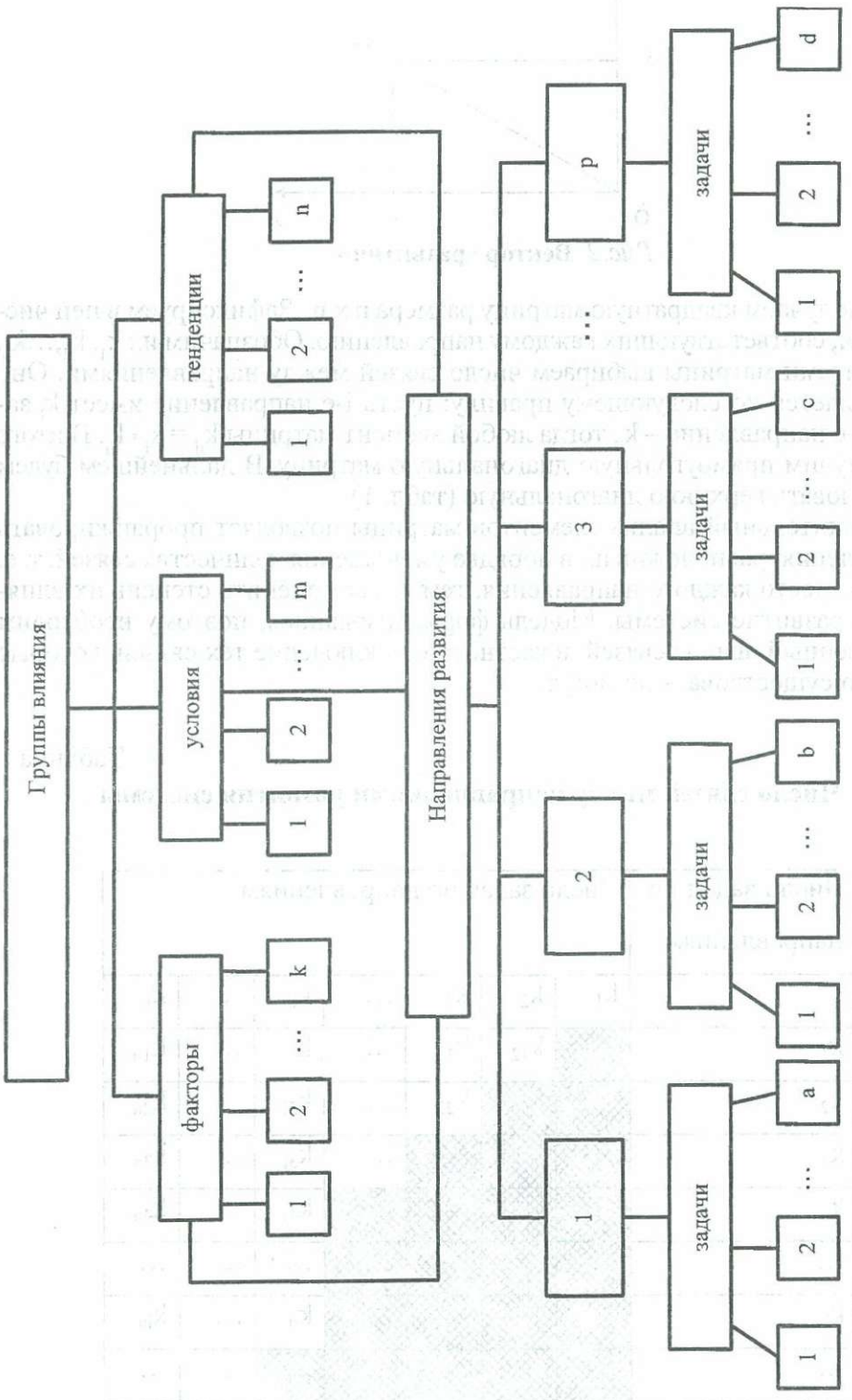

Рис. 1. **Взаимосвязь групп влияния с направлениями и задачами развития системы СПО**

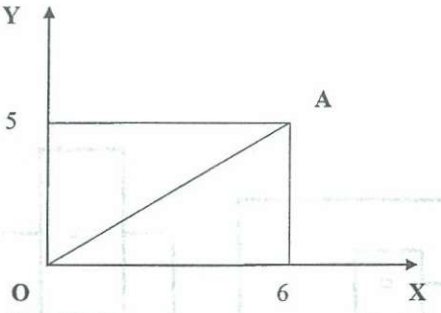

Рис. 2. **Вектор «развития»**

Тогда получаем квадратную матрицу размера n x n. Зафиксируем в ней число задач, соответствующих каждому направлению. Обозначим их $k_1, k_2, \ldots k_n$. Элементами матрицы выбираем число связей между направлениями. Оно определяется по следующему правилу: пусть i-е направление имеет k_i задач, а j-е направление – k_j, тогда любой элемент матрицы $k_{ij} = k_i \cdot k_j$. В итоге мы получим прямоугольную диагональную матрицу. В дальнейшем будем использовать верхнюю диагональную (табл. 1).

Сравнительный анализ элементов матрицы позволяет проранжировать направления, расположив их в порядке уменьшения количества связей, т. е. указать место каждого направления, тем самым оценить степень их влияния на развитие системы. Модель формализованная, поэтому необходим качественный анализ связей, в частности, исключение тех связей, которые реально существовать не могут.

Таблица 1

Число связей между направлениями развития системы

Число задач по направлениям	Число задач по направлениям						
	k_1	k_2	k_3	…	k_j	…	k_n
k_1		k_{12}	k_{13}	…	k_{1j}	…	k_{1n}
k_2			k_{23}	…	k_{2j}	…	k_{2n}
k_3				…	k_{3j}	…	k_{3n}
k_4					k_{4j}	…	k_{4n}
…					…	…	…
k_i					k_{ij}	…	k_{in}
…						…	…
k_n							k_{nn}

Предложенная модель подчеркивает значимость теоретического и практического обоснования направлений и соответствующих им задач, ставит перед разработчиками программ развития систем образования проблему поиска и выбора оптимального варианта.

Покажем взаимосвязь и взаимовлияние направлений развития региональной системы СПО на основе разработанных нами теоретических положений. Для этого надо знать число направлений и число задач, соответствующих каждому.

В известные нам программы развития региональных систем образования (Курган, Брянск, Самара, Санкт-Петербург, Татарстан и др.) включены направления, которые даны в Программе развития среднего профессионального образования на период 2000–2005 гг. (10 направлений). Важно отметить, что в своих программах разработчики указывают разное количество направлений, в содержании которых отражены особенности региона. Мы будем использовать направления с соответствующими им задачами в том виде, в каком они представлены в работе П. Ф. Анисимова [2, с. 5–8].

Применяя разработанную нами матричную модель взаимосвязи направлений развития региональной системы СПО, мы получили результаты, представленные в табл. 2. Анализируя количество связей (элементы матрицы) можно разбить направления на группы, оказывающие максимальное влияние, среднее и наименьшее. В таблице они разделены жирной линией.

Приведенные данные позволяют сделать вывод, что наибольшее число связей и набольшее влияние на развитие оказывают 1–5-е направления (верхний треугольник матрицы), а наименьшее – 6–10-е направления (нижний треугольник матрицы). Количественные результаты необходимо дополнить качественным анализом данных. Если какие-то связи между задачами разных направлений отсутствуют, то необходимо уменьшить соответствующим

Таблица 2

Количество связей между направлениями развития СПО

Количество задач по направлениям	Количество задач по направлениям									
	6	7	4	4	6	2	2	1	2	1
6		42	24	24	36	12	12	6	12	6
7			28	28	42	14	14	7	14	7
4				16	24	8	8	4	8	4
4					24	8	8	4	8	4
6						12	12	6	12	6
2							4	2	4	2
2								2	4	2
1									2	1
2										2
1										

Таблица 3

Ранжирование направлений развития СПО

Направления развития	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Число связей	174	196	124	124	174	56	56	34	66	34
Ранг	2,5	1	4,5	4,5	2,5	7,5	7,5	9,5	6	9,5

образом сумму. Может быть, какие-то элементы матрицы окажутся равными нулю.

В табл. 3 представлено выполненное нами ранжирование направлений развития СПО.

Полученные результаты показывают, что наибольшее влияние на развитие региональной системы СПО оказывают 2, 1 и 5-е направления.

Очевидно, что число связей зависит от количества поставленных задач по каждому направлению, поэтому их число должно быть теоретически и практически обоснованным.

Представленные выше теоретические положения позволили нам описать единую линию развития региональной системы СПО.

Таким образом, в ходе исследования мы решили обе поставленные выше задачи и получили следующие результаты: выстроили понятийный аппарат (регион, развитие, факторы, условия, концепция, тенденция); обобщили и классифицировали причины и обстоятельства, влияющие на развитие региональной системы образования СПО, разбив их на три группы (факторы, условия, тенденции); обосновали связь групп влияния с направлениями и задачами развития; выстроили единую линию развития: факторы, условия, тенденции, направления и задачи; разработали матричную модель для оценки взаимосвязи и взаимовлияния направлений развития.

Литература

1. **Аверкин, В. Н.** Программно-целевой подход в управлении развитием образования в регионе / В. Н. Аверкин и др. – Новгород: Изд-во РЦРО, 1994. – 30 с.

2. **Анисимов, П. Ф.** Среднее профессиональное образование / П. Ф. Анисимов. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – 80 с.

3. **Большой** энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл.; СПб.: Нортинт, 2001. – 1456 с.: ил.

4. **Демин, В. М.** Среднее профессиональное образование России: состояние, проблемы, перспективы развития / В. М. Демин // Специалист. – 2001. – № 5. – С. 2–7.

5. **Еремин, С. Н.** Кризисные предпосылки интеграции науки, образования и культуры / С. Н. Еремин // Материалы международного семинара «Концепция философии». – М., 2002.

6. **Лепин, П. В.** Стратегия развития региональной системы непрерывного педагогического образования (на материалах Западной Сибири) / П. В. Лепин. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

7. **Модернизация** российского образования: документы и материалы / ред.-сост. Э. Д. Днепров. - М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 332 с. – (Сер.: Библиотека развития образования).

8. **Мухамедзянова, Г. В.** Методология проектирования и развития системы среднего профессионального образования в регионе / Г. В. Мухамедзянова. – Казань: ИСПО РАО, 1998. – 128 с.

9. **Олейникова, О. Н.** Реформирование профессионального образования за рубежом / О. Н. Олейникова. – М.: Центр изучения проблем проф. образования, 2003. – 152 с.

10. **Поташник, М. М.** Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования: пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М.: Новая школа, 1998. – 176 с.

11. **Программно-целевое** управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы: пособие для руководителей территориальных образовательных систем / под ред. А. М. Моисеева. – М.: Пед. о-во России. Моск. отд-ние, 1999. – 256 с.

12. **Развитие** региональной системы образования: методология, теория, практика: сб. тр. – Рязань, 1997. – 53 с.

13. **Роль и место** профессионального образования в социально-экономическом развитии Сибирского региона // Материалы регион. науч.-практ. конф., 23-25 марта 2003 г. – Новосибирск: Архивариус – Н, 2003. – 364 с.

14. **Савельев, А. Я.** Анализ и оценка состояния и развития высшего и среднего профессионального образования / А. Я. Савельев, И. Г. Кухтина и др. – М.: НИИВО, 2000. – 204 с.

15. **Совершенствование** региональной системы профессионального образования: монография / под ред. В. Т. Буглаевой, О.А. Буглаева и др. – Брянск: БГТУ, 2000. – 128 с.

16. **Современный словарь** иностранных слов: ок. 20 000 слов. – СПб.: Дуэт, 1994. – 752 с.

17. **Хейфец, П. С.** Мировой опыт профессионального образования и возможности его использования в России / П. С. Хейфец. – СПб.: ЦИПКРР и СПО. – 1996. – 57 с.

РАЗДЕЛ X - XI
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ОБРАЗОВАНИЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ. ЗДОРОВЬЕ

УДК 159.91

С. И. Кудинов, С. С. Кудинов

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЯВЛЕНИЯ АДДИКЦИЙ ЛИЧНОСТИ

На протяжении длительного исторического периода развития науки мозг изучался как некая субстанция, в которой может заключаться рассудок. Однако многие существенные стороны деятельности мозга не могли быть поняты, так как оставались не раскрытыми ее механизмы. Развитие нейрофизиологии способствовало расширению перспектив для объяснения механизмов деятельности мозга.

Представления об электрической природе функции нервов сформировались из нескольких научных наблюдений. В конце XVIII в. профессор анатомии Болонского университета Л. Гальвани, проводя опыты с препаратами обнаженных задних лапок лягушек, открыл явление, названное им «животное электричество». Вывод о том, что подергивание ножек лягушки в опытах Гальвани вызывалось электрическими токами в соответствующих нервах, был подтвержден во многих лабораториях в начале XIX в. Было установлено, что пропускание электрического тока через нерв, управляющий данной мышцей, заставляет эту мышцу сокращаться. Таким образом, подтверждается электрическая основа действия нервов. Но до определенного времени эти эксперименты не касались мозга.

В 1875 г. Р. Коттон открыл факт генерации электрического тока самим мозгом. Накопившаяся к концу столетия информация свидетельствовала о том, что электрические свойства мозга родственны свойствам нерва и мышцы.

В. В. Правидич-Неминский в 1913 г. зарегистрировал у животных «электроцереброграмму» и впервые сделал попытку систематизировать подобные наблюдения. Эксперименты всех исследователей проводились на открытом мозге животных, поскольку электрические изменения в тканях мозга очень малы. Несколько лет спустя И. М. Сеченов обратил внимание на ритмический характер колебаний потенциалов в структурах мозга. Но несмотря на всю важность установления электрической природы действия нервов, методы, имевшиеся в распоряжении ученых прошлого, не позволяли ответить на вопросы, касающиеся деталей этого процесса.

Электрическая активность человеческого мозга была открыта в 1924 г. Г. Бергером из Иенского университета. Приклеивая небольшие металлические пластины к коже головы испытуемого и соединяя их с чувствительным гальванометром, он наблюдал ничтожные электрические потенциалы в несколько тысячных вольта, колеблющиеся некоторым нерегулярным образом, – видимо, вследствие каких-то особенностей работы мозга. Путем фотографической регистрации ему удалось исследовать изменения этих по-

тенциалов во времени. По форме полученной кривой эти изменения были названы «мозговыми волнами», в них обнаруживалась периодичность и регулярность. После 1930 г. открытия Бергера были подтверждены английскими исследователями. С развитием радиотехники задача надежной регистрации электрических потенциалов упростилась. На клиническом и экспериментальном материале были подтверждены предположения о диагностическом значении вариаций электрических ритмов. Эти данные позволили идентифицировать различные виды электрической активности, чрезвычайно важные как непосредственно для клиники, так и для дальнейших теоретических исследований.

Современные данные о функционировании нервной системы, обеспечивающей протекание психических процессов, получены при помощи трех основных методик: разрушения, раздражения, регистрации.

На данном этапе основными являются методы регистрации физиологических процессов (электрофизиологические методы). В физиологической активности клеток, тканей и органов особое место занимает электрическая составляющая. Электрические потенциалы отражают физико-химические следствия обмена веществ, сопровождающие все основные жизненные процессы, и поэтому являются исключительно надежными, универсальными и точными показателями течения любых физиологических процессов. И, конечно, очень важно, что большую часть этих показателей можно регистрировать, никак не вмешиваясь в изучаемые процессы и не травмируя объект исследования. К наиболее широко используемым методам относятся регистрация электрической активности кожи, электроэнцефалография, электроокулография, электромиография, электрокардиография. В свою очередь, среди методов электрического исследования ЦНС человека наибольшее распространение получила регистрация колебаний электрических потенциалов мозга с поверхности черепа – электроэнцефалограмма (ЭЭГ). В ЭЭГ отражаются только низкочастотные биоэлектрические процессы длительностью от 10 мс до 10 мин. Предполагается, что ЭЭГ в каждый момент времени отражает суммарную электрическую активность клеток мозга.

Электроэнцефалография, при более детальном ее изучении, вероятно, может дать ответы на многие вопросы и пролить свет на некоторые аспекты деятельности мозга.

С технической точки зрения ЭЭГ представляет собой непрерывную запись величин разности потенциалов между собой. Как любые электрические потенциалы, ЭЭГ всегда измеряется между двумя точками. Соединение исследуемых точек поверхности черепа с измерительным устройством называется отведением. Существуют два способа регистрации ЭЭГ – биполярный и монополярный. При биполярном отведении регистрируется разность потенциалов между двумя активными электродами. При монополярном методе регистрируют разность потенциалов между различными точками на поверхности по отношению к какой-то одной индифферентной точке. При расположении электродов используют различные схемы, разработанные в соответствии с задачами отдельных ЭЭГ-лабораторий.

Для характеристики ЭЭГ используют следующие показатели: частоту электрических колебаний, их длительность, форму, амплитуду, топографическое расположение, группирование в различные ритмические группы и

элементы, реактивные изменения, наступающие в ЭЭГ в результате применения раздражителей.

Основным элементом ЭЭГ является колебание (волна). Она представляет собой преходящее изменение потенциальной разницы в точках мозговой поверхности. Ряд одинаковых колебаний приводит к формированию соответствующего ритма, а преобладающий ритм в данной ЭЭГ характеризует основную активность. На основании главным образом частоты колебаний на ЭЭГ различают альфа-, бета-, тета-, дельта-ритм.

При повышении уровня функциональной активности мозга (напряжение внимания, интенсивная психическая деятельность, чувство страха, тревоги и т. д.) амплитуда **альфа-ритма** уменьшается, а часто полностью исчезает. На ЭЭГ проявляется высокочастотная нерегулярная активность. Автоматический анализ показывает, что в спектре мощности ЭЭГ исчезает доминантный пик в области альфа-ритма и спектр уплощается с равномерным распределением мощности по всем основным частотам, что подтверждает физиологическую интерпретацию этого феномена как десинхронизацию активности нейронов. При кратковременном внезапно возникшем на фоне покоя внешнем раздражении (особенно вспышке света) эта десинхронизация возникает резко, и в случае, если раздражение не носит эмоционального характера, наблюдается достаточно быстрое восстановление альфа-ритма.

Такая реакция на ЭЭГ имеет несколько названий в зависимости от значения, которое в нее вкладывается: «реакция активации», «ориентировочная реакция», «реакция угасания альфа-ритма». Реакция активации возникает как следствие появления нового фактора в окружающей обстановке, требующего дополнительной мобилизации активности организма и ориентации его в новой ситуации. При повторных предъявлениях одного и того же стимула реакция активации постепенно слабеет и через некоторое время практически полностью угасает. Скорость угасания реакции зависит от субъективной значимости стимула, а также от внутреннего состояния организма, в связи с чем она может служить в определенных ситуациях мерой оценки состояния мозга. Ее наличие или отсутствие может быть дополнительным критерием степени реактивности мозга, показателем влияния нейронных фармакологических средств.

Бета-ритм – волны синусоидной формы с частотой колебаний у разных людей от 14 до 30 Гц и амплитудой приблизительно 5–30 мкВ. Регистрируется в ЭЭГ людей бодрствующего состояния. Характерная особенность ритма в том, что он очень нестабилен: в разных отведениях он может значительно варьироваться. Лучше всего регистрируется в области передних центральных извилин, однако распространяется и на задние центральные и лобные извилины (в FP1F3 и FP2F4, FP1F7 и FP2F8 отведениях).

Тета-ритм – ритм, имеющий частоту 4–8 Гц и амплитуду от 20–30 в норме и до 100 мкВ и более при патологической активности. У взрослых людей, находящихся в состоянии бодрствования, встречается реже, чем другие ритмы. У детей от года до 14–15 лет считается нормальной составляющей ЭЭГ. Встречается в бодрствующем состоянии везде, но в височной и теменной области чаще всего. Наиболее выражен тета-ритм в гиппокампе (регистрируется в отведениях F7 T3 и F8 T4). Также была установлена связь ритма с деятельностью таламуса и структурами, расположенными вокруг

третьего желудочка. Поскольку локализация данного ритма находится в отделах, которые согласно уже описанной схеме отвечают за эмоциональное реагирование, можно предположить, что показатели тета-ритма могут являться отражением деятельности этих отделов (лимбической системы, ретикулярной формации, ствола и т. д.). Действительно, как отмечает П. И. Гуляев, тета-ритм связан с эмоциями, у детей он проявляется в ЭЭГ в связи с приступами плохого настроения, при возникновении беспричинной агрессии, беспокойства и т. д. Он предполагает, что этот ритм у детей отражает локальную незрелость некоторых структур коры головного мозга. Возможно, нарушения показателей тета-ритма могут свидетельствовать о некоторых нарушениях эмоционально-волевой сферы поведения.

Дельта-ритм состоит из высокоамплитудных волн (от 30 до 200–300 мкВ) частотой 1–4 Гц. Ритм появляется у здорового человека только в состоянии сна или под действием наркоза. В состоянии бодрствования встречаются только медленные единичные колебания с низкой амплитудой, преимущественно в височных областях и в возрасте 40–45 лет. Очаговое или генерализованное увеличение дельта-ритмов является признаком патологии как на ЭЭГ взрослого, так и на ЭЭГ ребенка.

Таким образом, на ленте ЭЭГ хорошо просматривается характер электрической активности мозга и отдельных его структур, и, видимо, выявление некоторых отклонений от описанных показателей ритмов может свидетельствовать о нарушениях в работе мозга, а следовательно, в поведении и деятельности.

Планируя эксперимент, мы предполагали, что по динамическим характеристикам электроэнцефалографической активности мозга можно прогнозировать индивидуальное своеобразие поведенческих характеристик субъекта. Поэтому целью нашего исследования стало выявление того, каким образом особенности электрической активности мозга могут проявляться в способности субъекта к организации своего поведения и какую роль они играют в появлении аддиктивного поведения.

Поскольку уже достаточно известным фактом в психологии, психофизиологии, наркологии является наличие в некоторых отделах головного мозга так называемых опиоидных центров, восприимчивых к наркотическим веществам, то соответственно можно было предположить, что наличие каких-либо нарушений на уровне регуляции активности этих центров может оказать существенное влияние на поведение и деятельность субъекта.

Важным аспектом нашего исследования является выявленная связь между опиоидными центрами и центрами эмоционального реагирования, в частности центрами удовольствия и неудовольствия. Как оказалось, они находятся на уровне одних отделов мозга: лимбической системы. Эти же отделы мозга входят в так называемый «энергетический блок мозга» (А. Р. Лурия), отвечающий за общий уровень активности мозга. Подобная связь не может не натолкнуть на мысль о том, что нарушения на уровне данных отделов мозга могут выражаться в таких аспектах, как повышенная активация, нарушение регуляторных процессов, повышенная активность нейронов опиоидных центров. На нейрохимическом уровне это угнетение или активация медиаторов «хорошего настроения» (нейропептиды – эндорфины, энкефалины; катехоламины – норадреналин, дофамин, серотонин).

Как указывают исследования множества нейрофизиологов, угнетение синтеза данных веществ в организме приводит к значительному падению настроения, переживанию негативных эмоциональных состояний, и как следствие, к приспособительным попыткам компенсировать состояние неудовольствия. Одной их таких попыток может стать наркотик, поскольку он обладает действием, схожим с «эйфоризирующим» действием естественных медиаторов, но является их суррогатом.

Для того чтобы определить, какие именно нарушения в деятельности мозга могут привести к отклонениям в поведении, нами был проведен подробный анализ существующей информации по функциональной детерминации индивидуальных особенностей человека и его поведения. Мы установили, что определенные нарушения в энергетичности мозга, отражающиеся в его ритмической активности, могут обусловливать такие показатели, как интроверсия – экстраверсия, тревожность, расторможенность и т. д.

Согласно теории активации (Дж. Грей, 1964), каждый субъект обладает индивидуальным уровнем общей активности мозга. С уровнем активации связывают некоторые индивидуальные особенности, прежде всего высокую эмоциональность, возбудимость, расторможенность и т. д. (Я. Стреляу, 1994). Чем выше уровень активности мозга, которая, в свою очередь, выражается в повышенной активации участков энергетического блока мозга как субстрата побуждений и мотивации, тем выше вероятность формирования характера по возбудимому типу и гиперактивного поведения. Именно такое неуравновешенное поведение может привести к ситуациям, связанным с употреблениями наркотиков. Данное предположение побудило нас провести анализ общего уровня активности мозга по параметрам активности центральных, височных и теменных отделов мозга по амплитудным показателям ЭЭГ.

Также было обнаружено, что патологическая активность некоторых ритмов мозга может быть связана с особенностями эмоционального реагирования на определенные факторы жизни; так, например, активность тетаритма связывают с переживанием негативного эмоционального состояния, бета-ритма – с неустойчивостью, расторможенностью, чрезмерной активностью, сниженную активность альфа-ритма – с переживанием напряженности, тревоги и т. д.

Поскольку при исследовании встала проблема о возможной опосредованности некоторых данных уже свершившимся фактом наркотической зависимости, мы в выборку включили две группы испытуемых: употребляющих наркотики (первая группа) и здоровых, не употребляющих наркотики (вторая группа). На основе полученных данных можно будет говорить о том, что выявленные нами закономерности являются не следствием наркотической зависимости, а выступают одной из обусловливающих ее причин.

Для решения поставленных нами задач использовался восьмиканальный электроэнцефалограф VEGA 10. Запись биотоков мозга осуществлялась биполярно. Электроды располагались на голове человека в точках FP1, FP2, F3, F4, C3, C4, P3, P4, 01, 02, F7, F8, T3, T4, T5, T6 по международной схеме отведения ЭЭГ «10–20». Регистрация производилась посредством 2-го и 3-го монтажей. На этих монтажах к отведениям левого полушария относятся каналы 1–4, к отведениям правого – каналы 5–8.

На монтаже № 3 каналам 1 и 5 соответствуют отведения FP1F3 и FP2F4, каналам 2 и 6 – F3C3 и F4C4, каналам 3 и 7 – C3P3 C4P4, каналам 4 и 8 – P301и P402.

На монтаже № 2 каналам 1 и 5 соответствуют отведения FP1F7 и FP2F8, каналам 2 и 6 – F7T3 F8T4, каналам 3 и 7 – T3T5 и T4T6, каналам 4 и 8 – T501и T602.

Таким образом, отведения FP1F3 и FP2F4, FP1F7 и FP2F8 регистрируют активность лобных долей, F7T3 и F8T4, T3T5 и T4T6 – височных отделов, F3C3 и F4C4 – центральных, C3P3 и C4P4 – теменных и P301 и P402, T501 и T602 – затылочных отделов мозга. Следовательно, можно соотнести определенные группы отведений с тремя регуляторными блоками организации деятельности мозга по А. Р. Лурия. При этом можно отметить, что отведения F3C3 и F4C4, C3P3 и C4P4, скорее всего, фиксируют активность энергетического блока, P301 и P402 – активность блока хранения и переработки информации, FP1F3 и FP2F4, FP1F7 и FP2F8 – блока программирования и контроля. При этом следует предположить, что в нашей работе будут наиболее актуальны данные, получаемые с отведений F3C3 и F4C4, C3P3 и C4P4, поскольку именно они будут фиксировать работу височной области мозга, в которой расположены центры эмоционального реагирования и опиоидные центры.

Для обработки результатов электроэнцефалограммы нами учитывались такие показатели, как амплитуда волны и частота колебаний. Данные электроэнцефалограммы обрабатывались с помощью электронно-вычислительной техники. Особое внимание уделялось анализу ритмической активности височных отделов мозга, в частности, активности альфа- и тета-ритмов как отражающих общую активность отдела мозга и преобладающую модальность эмоционального состояния испытуемого.

Поскольку нам было очень важно понять, почему те или иные нарушения в работе мозга вообще могут привести к отклонениям в поведении, нужно выяснить, опосредовано ли это какими-то еще факторами, например, социальными.

Как уже неоднократно отмечалось, мозг человека содержит центры, ответственные за эмоциональное реагирование, переживание чувства удовольствия и неудовольствия, гнева и страха. С помощью нейрогуморальной регуляции данные участки мозга активируются соответствующими медиаторными системами. Но как уже было установлено многими исследованиями, отрицательная стимуляция, отсутствие или прекращение положительной вызывают сильные отрицательные эмоции и активацию тета-ритма на ЭЭГ в области височных отведений. Также было установлено, что тета-ритм является ведущим на протяжении детского возраста и связан с детской неуравновешенностью, преобладанием мотива «хочу» над «надо», детскими агрессивными реакциями. Наблюдения показали, что негативные переживания ребенка очень ярко отражаются на активности тета-ритма в сторону его повышения. Это может говорить о том, что систематическое переживание неудовольствия ребенком на протяжении жизни может привести к тому, что ведущим на ЭЭГ и в более позднем возрасте может оказаться именно тета-ритм, т. е. может произойти так называемая фиксация на стадии «детского мозга». На нейрохимическом уровне это будет выражаться в постоян-

ном дефиците норадреналина, дофамина и нейропептидов, стимулирующих центры «положительного подкрепления», и систематическом переживании субъектом дискомфорта, неудовольствия, гнева, страха и других негативных эмоций, характер которых будет меняться в зависимости от ситуации. Нормальной реакцией на дефицит положительных переживаний организма станет поиск положительных ощущений, сначала посредством активности в ближайшем окружающем пространстве (семья, школа), а затем и за его границами.

Согласно последним исследованиям (Эйдемиллер, Кемпбел, Изард и др.), самые негативные эмоции ребенку несут отношения с родителями, которые лишены непосредственной любви и принятия. Эти отношения связаны с постоянной фрустрацией важнейших базовых потребностей личности (в принятии, в одобрении, в константности положительных отношений, в положительных и социально одобряемых результатах деятельности). При нарушенных типах семейного воспитания такого удовлетворения не будет, и, вероятно, адаптационные возможности ребенка окажутся снижены. Без внешнего вмешательства, без контроля родителей также невозможно формирование внутреннего самоконтроля у детей, навыков саморегуляции, а это на фоне повышенной активности мозга может оказаться весьма значимой причиной нарушений организации поведения.

В данном исследовании мы исходим из предположения о том, что нарушения на уровне физиологии сами по себе не могут стать достаточной причиной поведенческих нарушений, поскольку широко известны компенсаторные возможности мозга, и при благоприятных условиях развития данные нарушения могут весьма успешно компенсироваться за счет развития навыков саморегуляции. Но при неблагоприятных стечениях обстоятельств накопление отрицательного опыта взаимодействия со значимыми другими, прежде всего родителями, обостряет дисбаланс между активирующей и контролирующей системой мозга, что отражается на поведенческих характеристиках субъекта. Поскольку модальность эмоционального переживания отражает именно тета-ритм, то его рассмотрению мы уделяем наибольшее внимание.

Итак, систематическое неудовлетворение базовых потребностей личности на протяжении определенного периода детства может привести к тому, что тета-ритм окажется ведущим при сканировании активности мозга. А поскольку он фактически является сканером чувства удовольствия, которое не наступает или быстро прерывается, субъект через определенное время, используя принцип замещения, должен будет искать другой способ удовлетворения, приобретения приятных ощущений. Если условия воспитания ребенка не способствовали приобретению навыков адекватного компенсирования неуравновешенности «детского мозга», то, вероятно, это могло отразиться на формировании характера и поведенческих особенностей. Поэтому **в нашем исследовании очень важно выяснить зависимость биоэлектрической активности мозга от условий социально-психологического развития ребенка на протяжении детства.** Для этого проводились индивидуальные консультации с родителями испытуемых, в процессе которых выяснялось отношение матери к ребенку, и консультации с испытуемыми, на которых выяснялось отношение их к своему детству с точки зре-

ния удовлетворенности отношениями с близкими. На основе обобщения полученной информации при консультировании испытуемых и их родителей мы делали вывод о степени удовлетворения у них потребности в защищенности, которая, по нашему мнению, является самой значимой в период детства, и при ее неудовлетворении ребенок переживает отрицательные эмоции.

Таким образом, основным смыслом данного исследования стало доказательство того, что энергетичность определенных отделов мозга отражается на поведенческих особенностях субъекта, выражающихся в способности к организации контроля за своими эмоциональными проявлениями. Для того, чтобы подтвердить наши предположения, в качестве показателей степени выраженности энергетичности различных отделов мозга замеряли на ЭЭГ средние амплитудные показатели волн. При этом для обработки волновых амплитуд использовался иной способ, нежели в медицине – с помощью линейки замерялись амплитудные колебания видимых волн на нескольких участках монтажа, затем высчитывался средний показатель по отведениям височного, теменного, затылочного и лобного отделов.

Анализируя данные, мы выявили, что амплитудные характеристики испытуемых, употребляющих наркотики, значительно выше, чем у здоровых испытуемых. Следует отметить, что совокупная энергетичность данного отдела мозга значительно выше у испытуемых, относящихся к категории наркоманов, чем у здоровых испытуемых.

Таблица 1

Показатели активности лимбической системы

Испытуемые	Средняя амплитуда отведений			
	центральных	теменных	затылочных	теменных, затылочных и центральных
Употребляющие наркотики	3,19	4,25	5,27	4,24
Не употребляющие наркотики	2,53	2,94	3,41	3,00

Табл. 1 наглядно демонстрирует, что в группе испытуемых, употребляющих наркотики, на порядок выше показатели ритмической активности участков мозга, сосредоточенных в энергетическом блоке.

Для подтверждения достоверности вывода о том, что у испытуемых, употребляющих наркотики, общая активность отделов лимбической системы выше, чем у здоровых испытуемых, что может указывать на наличие определенных смещений у наркоманов не только на уровне эмоций и поведения, но и на уровне нейрохимической регуляции процессов, протекающих в этих отделах (прежде всего, регуляции отделов опиоидной системы), был проведен математический анализ данных с помощью t-критерия Стьюдента. При сравнении показателей активности центральных отделов первой и второй группы испытуемых критерий t оказался равен 3,8 при степени свободы f=4,4. Данный критерий, при сравнении его с табличным, оказался достоверен на 0,5%-м уровне значимости, что говорит о том, что общая энергетичность центральных отделов мозга (отведения F7T3, F8T4) выше у испытуемых с наркотической зависимостью. Можно предполагать повышен-

ную активность гиппокампа и, возможно, миндалин. Критерий различия активности теменных отделов мозга у испытуемых наркоманов и здоровых составил t=7,5 при степени свободы f=42,5. При сравнении с критическими значениями оказалось, что этот коэффициент также статистически достоверен на 0,01 %-м уровне значимости. Аналогичная картина с показателями активности затылочных отделов мозга: t=8,6 при f=10,2. Критерий достоверен на 0,01%-м уровне значимости. Эти данные указывают на то, что **общий уровень энергетичности отделов лимбической системы, а значит, и общей активности мозга достоверно отличается у испытуемых, склонных к употреблению наркотиков, и здоровых.**

Однако может ли повышенный уровень активности мозга и, вероятно, общей поведенческой активности привести испытуемого к употреблению наркотиков, связаны ли вообще показатели активности энергетического блока мозга с фактом пристрастия человека, обладающего повышенной их активностью, к наркотику? Для этого необходимо провести математический анализ, связав ассоциативно факт употребления наркотика с фактом повышенной или нормальной активности энергетического блока мозга. Для этого был высчитан средний амплитудный показатель активности центральных, теменных и затылочных отделов у всей выборки испытуемых. Условно мы делили испытуемых на тех, у кого значение амплитуды выше среднестатистического значения по выборке, и тех, у кого оно соответственно ниже. Первое значение принималось за показатель повышенной активности, второе – не повышенной. На основе такого разделения выстраивалась четырехпольная таблица и высчитывался коэффициент ассоциации.

Коэффициент ассоциации оказался равен 7,6. Полученный результат сравнивается с критическими значениями: $\chi^2_{0,05} = 3,84$, $\chi^2_{0,01} = 6,63$. Коэффициент ассоциации $\chi^2 = 7,6 > \chi^2_{0,01} = 6,63$ и оказался статистически значим при $P < 0,01$. **Данная корреляция с достоверностью показывает, что повышенная энергетичность отделов центральных, теменных и затылочных (лимбическая система) на достоверном уровне значимости связана с фактом наркотической зависимости.** Это предполагает, что определенным образом у испытуемых произошло смещение уровня активации нервной деятельности в сторону ее повышения, которое отразилось на дальнейшем формировании личности и поведения. Забегая вперед, можно отметить, что это привело к активному поиску субъектом источника удовлетворения, способного заместить ранее фрустрированные потребности.

Из анализа литературы стало известно, что изначально повышенная активация участков лимбической системы может стать причиной нарушений в поведении, вызванных чрезмерной внешней активностью и интенсивностью переживаний, как положительных, так и отрицательных. Более того, повышенный уровень активации деятельности мозга способствует чрезмерной выраженности у субъекта потребности в новых впечатлениях, новых ощущениях, что в поведении, как правило, выражается в стремлении к получению данных ощущений. А в сочетании со слабой выраженностью самоконтроля, связанного с чрезмерной интенсивностью эмоциональных переживаний, данное стремление может стать деструктивным и приводить к попыткам употребления наркотических средств. Частично данное предположение подтверждает полученная нами корреляционная связь нар-

котической зависимости с повышенной энергетичностью отделов лимбической системы, но чтобы более детально рассмотреть эту проблему, нужно предпринять еще ряд мероприятий.

Планируя эксперимент, мы предполагали, что поведенческий акт начинается как следствие возникновения активности тех отделов в архитектонике мозга, которые входят в лимбическую систему. Однако дифференциация состояний, а также дифференциация целей и поведенческих программ, соответственно контроль за активностью энергетического блока, определяется активностью лобных, лобно-височных отделов головного мозга. Следовательно, поведенческий акт должен выступать как сумма активности этих двух регуляторно-образующих центров. Если следовать логике и принимать поступок как некоторую константу, то эта константа будет зависеть от соотношения эмоциональной и регуляторных компонентов деятельности мозга. Это предполагает, что чем выше активность эмоциональных центров головного мозга и соответственно выше вероятность смещения в поведении, тем выше должен быть контролирующий компонент системы, активность лобно-височных отделов мозга, чтобы сохранялся баланс между активирующей и контролирующей системой мозга. Обратная ситуация должна говорить о слабой регулирующей функции лобных отделов и соответственно слабости волевых усилий и произвольности. Для проверки данного предположения мы замерили средние амплитудные значения в ЭЭГ лобных отведений.

Таблица 2

Средние показатели в группах испытуемых по амплитуде колебаний в лобных участках мозга (блок программирования и контроля)

Испытуемые	Средняя амплитуда отведений	
	теменых, затылочных и центральных	лобных
Употребляющие наркотики	4,24	1,94
Не употребляющие наркотики	3,00	2,21

Из табл. 2 видно, что в группе испытуемых, употребляющих наркотики, показатели активности лобных участков мозга несколько снижены по сравнению с другой группой испытуемых, но показатели активности энергетического блока мозга на порядок выше, чем в группе здоровых.

Итак, подробный анализ данных показывает, что во многих случаях можно наблюдать расхождения в уровне активации центральных, теменных и затылочных отведений с активностью лобных долей. Часто контролирующая функция образований лобных долей мозга оказывается снижена, а это значит, что у испытуемых может наблюдаться расторможенность влечений, нестойкость настроения, неуравновешенность эмоций, слабая воля и произвольность и т. д., что очень схоже с содержанием некоторых акцентуаций характера. Чтобы проверить, действительно ли есть значительные расхождения в показателях активности описанных отделов мозга, необходимо провести математическое сравнение.

Для математического анализа использовался метод ранговой корреляции Спирмена, так как он в большей мере соотносит индивидуальные показатели по каждому испытуемому. Проведенный анализ показал, что у испытуемых с наркотической зависимостью коэффициент ранговой корреляции носит отрицательный характер (Р = –0,44), но если учесть, что его величина достаточно высока, можно говорить об обратной зависимости двух параметров – активности лимбической системы и лобных долей. У здоровых испытуемых такой четкой закономерности не обнаружилось, хотя коэффициент корреляции также носит отрицательный характер (Р = –0,102), но не может считаться значимым. Вероятно, различия в характере отношений двух регулирующих систем мозга здорового человека есть, но тем не менее баланс между работой энергетического блока мозга и блока контроля и программирования сохраняется на достаточном для успешной адаптации уровне. Выявленный факт требуется подтверждать дополнительными исследованиями, которые не входят в задачи данного эксперимента. Тем не менее, мы можем утверждать, что **данные, полученные у испытуемых, употребляющих наркотики, «демонстрируют» сниженную активность регулирующих функций лобных участков мозга при повышенной активности энергетического блока мозга.** Данная зависимость может отражаться на способности субъекта к организации своего поведения и на его адаптационных возможностях.

Таким образом, **промежуточный вывод**, который можно сделать на основе уже полученных данных, формулируется следующим образом: *энергетичность лимбической системы головного мозга – подструктуры, отвечающей за эмоциональное реагирование и мотивированное поведение, у испытуемых с наркотической зависимостью значительно выше, чем у испытуемых, не употребляющих наркотики. При этом имеет место рассогласование в работе двух регулирующих систем мозга: лимбической системы и лобных отделов,* что может говорить о нарушении процессов регуляции поведения, эмоциональных переживаний, системы контроля за побуждениями и целенаправленного поведения.

РАЗДЕЛ XII
РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 37.0

Н. В. Соковикова

ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

«Нельзя не отметить вину нашей балетной критики, на обязанности которой лежит не только теоретическое обобщение огромного творческого труда балетмейстеров-практиков, но и определение дальнейших путей развития нашего искусства. Здесь необходимо с полной откровенностью, не боясь обидеть кое-кого из критиков, сказать, что их деятельность далеко не всегда была на высоте стоявших перед нашим искусством задач. Порою их субъективные "вкусовые" ощущения мешали, да, пожалуй, и сейчас все еще мешают находить объективные оценки тех или иных художественных произведений. Четко выраженная идейно-эстетическая позиция порою подменяется элементарным – "нравится – не нравится"». Это высказывание балетмейстера, основоположника высшего хореографического образования в СССР Л. М. Лавровского, сделанное им 1962 г. и процитированное его соратником и коллегой Р. В. Захаровым, актуально и по сей день [4, с. 53]. Р. В. Захаров отмечает еще одно устойчивое как для советской, так, к сожалению, и для современной критики явление: «Иногда в балетной критике подлинное знание предмета подменяется рассуждениями "вообще" не о существе балета, а около него» [4, с. 55]. Это высказывание Р. В. Захарова удивительно актуально и злободневно для современного Новосибирска, когда у нас на глазах гибнет один из замечательных периферийных балетных театров с некогда уникальным репертуаром и высочайшей постановочной и исполнительской культурой из-за того, что при «советах» культурой руководили партийные работники, а в наши дни «коммерсанты». Наши искусствоведы вместо принципиального анализа творческого состояния хореографического искусства в городе, вместо анализа кадровых проблем как в руководстве балетным театром, так и балетной школой, которая с каждым годом снижает исполнительский уровень, вместо серьезного и заинтересованного разбора проблем в зарождающемся высшем хореографическом образовании, которое повторяет ошибки балетной школы, проявляя неразборчивость в педагогических кадрах, вместо анализа причин отставания новосибирских танцмейстеров от ближайших соседей (что выявлено в результате участия новосибирцев в региональных и международных конкурсах), изобретают все новые «науки» и новые «термины», и, решая свои «околобалетные проблемы», вносят путаницу в умы молодых хореографов, засоряют понятийный аппарат и подменяют решение практических задач хореографического образования на его начальной стадии химерическим новоязом.

Попробуем проанализировать заявление современного искусствоведа А. С. Фомина: «Среди причин, влияющих на расплывчатость понятия «та-

нец», были также особенности истории его изучения. Несовершенство методов анализа танца и неразработанность теоретических представлений о нем, неопределенность его структурных единиц, быстротечность, а нередко и стремительность кинезических (кинематических) процессов, их полифоническая, полиритмическая и координационная сложность вынуждали ряд исследователей прибегать к терминам "танец", "пляска", "хоровод", "хореография" и другим без четкой их дефиниции» [10, с. 105]. Возражая А. С. Фомину, который также пишет, что «недостатки терминологии в определении танца, его типов, видов и элементов нередко проявляются в многословности, многозначности и неопределенности границ понятия» [10, с. 104], следует заметить, что профессионалы авторитетно констатируют: Россия «золотого» и «серебряного» веков оставила блестящие образцы в балетоведении – как в теории, так и в истории танца и балета.

Русское балетоведение очень хорошо знало, что есть танец. Танцу, как феномену культуры, посвящено множество работ таких авторитетнейших деятелей литературы и искусства, как отец и братья Аксаковы (1886, 1887, 1982), Ю. А. Бахрушин (1977), А. А. Бенуа (1902), К. М. Блазис (1864), В. Гаевский, А. П. Глушковский (1940), В. Ванслов (1971), М. Волошин (1984), А. Л. Волынский (1992), А. А. Гвоздев и Пиотровский (1931), А. Ф. Гильфердинг (1872), И. Глебов (1922), Н. В. Гоголь (1952), А. А. Гозенпуд (1959), К. Я. Голейзовский (1984), Р. В. Захаров (1954), И. Ильин (1998), И. В. Киреевский (1910-1911), К. Коровин (1913), В. Ф. Красовская (1971, 1972), Ф. В. Лопухов (1972, 1966), А. С. Пушкин (1821), Ю. Слонимский, И. Ф. Стравинский (1971), В. Д. Тихомиров (1971), М. Фокин (1981), С. Н. Худеков (1913–1915) и многие другие.

С. Н. Худеков в своем фундаментальном труде «История танца», анализируя понятие танец, процитировал Платона: «танец зиждется в природе самого человека, выражая особое эмоциональное состояние» [7]. Разумеется, Платон имел в виду χορός, танец апполинический, благородный, так как танец дионисийский –λαϊκός' – оргаистический. Хотя в древнегреческом языке пляска и экстаз были синонимами. Вспомним скульптуру Скопаса «Χορός'» которая в разных источниках переводится по-разному: «Пляшущая вакханка» или «Экстаз». «Слово "χορός" в греческом языке имеет несколько значений – танец, хоровод, пляска, бал, экстаз», – продолжает С. Н. Худеков [7].

Соединение слов «хорос – χορός» и «графо –γράφω» – «танец» и «писать», дало понятие хореография. Таким образом, в греческом языке понятия «танец», «пляска», «хоровод» не являются синонимом слова «хореография», как его иногда применяют в обиходе непрофессионалы.

«Происходя от греческого слова, "хореография" по буквальному смыслу выражает собственно "науку" писания танцев (сочинения). В силу же установленных традиций слово "хореография" принято применять в значительно более широком смысле. Под этим понятием подразумевается все танцевальное искусство как в общем, так и в частном его значении» [10, с. 4]. Аналогичная формулировка дается в энциклопедии «Балет» и, естественно, принята советскими практиками и теоретиками.

Вернемся к понятию «танец». Danza – исп., Danse – фр., Dance – англ., Tanz – нем., Tanec – польск., – все это производные от латинского Danza –

танец. В греко-латинском словаре читаем: χορός – danza, т. е. греческое слово χορός (пришедшее в русский язык с византийской христианской культурой) переводится на латинский как Tanz (термин, появившийся в России в период петровских реформ). Таким образом, с XVIII в., понятия χορός и danza существовали и развивались в русской культуре параллельно. Греческий термин «χορός», как более «древний», получил развитие в традиционной танцевальной культуре, использующей и развивающей принципы «хорейи» (совмещение рифмованного слова, музыки и ритмического движения) в хороводной и плясовой форме. Более поздний латинский термин «danza» вошел в салонную танцевальную культуру и затем как в исполнительское, так и в сочинительское европеизированное искусство балета высших слоев общества.

Основоположник «литературного» направления в балете Р. В. Захаров пишет, что танец – «это выражение мысли и рожденного ею чувства средствами выразительных условных движений (па), жестов и поз» [4, с. 48].

«Слово танец выражает действие двигать свое тело в гармонии с определенной мерой как таковой, выраженной в движении. Танец не имеет самостоятельных первичных ритмов и чувств, которые он имеет в наши дни. Его значимость в Греции была такова, насколько он был обусловлен законами и правилами связи с корпусом… настолько каждый танец имеет свое объяснение» [12, с. 78].

В «Советском энциклопедическом словаре» танец – «вид искусства, в котором основное средство создания художественного образа – движения и положения тела танцовщика. Танцевальное искусство одно из древнейших проявлений народного творчества. Танец непосредственно связан с музыкой….».

Исследуя танец, М. Волошин пишет: «Музыка и танец – это старое испытанное религиозно-культурное средство для выявления душевного хаоса в новый строй. Но дело здесь не в танце, а в ритме: душевный хаос, наступающий от нарушенного равновесия сил, и их проявлений в человеке, может быть оформлен и осознан, когда человек вновь овладеет всеми ритмами и числовыми соотношениями, которыми образовано его тело. Для этого все свое сознание надо безвольно отдать духу музыки. Но осознание органических ритмов внутри себя и есть танец. Поэтому я называю танец громадным фактором социальной культуры» [3, с. 398, 399].

Танцы «занятие как божественное, так и таинственное», – говорит о них Лукиан во II в.

Как «"Искусство для искусства" – невозможная вещь для античности», писал А. Ф. Лосев [4, с. 77], так и танец не мог таковым называться без содержания и сюжета. Следовательно, танец в таком понимании является языком балета или (χορόδραμα) хореодрамы. Танец – это язык балета, по мнению ведущего танцовщика, художественного руководителя Московской балетной школы и Большого театра В. Д. Тихоморова [8].

Музыка и танец служили средством дополнительного эмоционального воздействия на зрителя, усиливая значение поэтического слова. «Гармония и ритм должны следовать словам», – цитируя Платона, пишет А. Ф. Лосев. [4, с. 82]. Серж Лифарь писал что, «Истина философских и логических рассуждений раскрывается через психологизм раскрытия образа в ступенях индукции и дедукции. Танец – это взгляд в знание» [11].

Несмотря на различные исследовательские задачи цитируемых нами авторов, в приведенных выше определениях танца четко прослеживаются основные признаки танца:

1. Единство музыки и танца (танцевальная музыка).
2. Собственный танцевальный язык (наличие исторически сложившегося набора движений).
3. Наличие школы (законов, правил, приемов и методов исполнения, методик и принципов обучения).
4. Совершенство исполнительского мастерства, понимание исполнительских задач.
5. Наличие идеи, сюжета и содержания, выраженных свойственным данному танцу набором движений, жестов и мимики в единстве с музыкальной драматургией. Последнее положение является главным условием и характеристикой русского танца.

«Все виды сольных плясок, – пишет Ю. А. Бахрушин, – а также пляски-игры, охотничьи или военные пляски имели содержание, то есть драматургическую основу. Зачастую эта основа была очень примитивна, как, например, в переплясе, но была она везде. Механическое исполнение пляски не признавалось зрителями, которые высоко оценивали индивидуальность танцующего, называемую "выходкой". Наконец, еще одно из требований русского народа к танцевальному искусству – выразительность исполнения, которое считалось совершенным лишь в том случае, если каждое движение в пляске было понятно и доходило до зрителя» [2, с. 11]. «Понимает человек или не понимает – безразлично: танец танцуется и душою (всеми музыкальными и чувствительными центрами), и в этом душевном процессе неизбежно участвует и дух человека. Танец имеет изначально природу магическую: он есть способ приводить каменеющий аффект в состояние эмоциональной текучести при помощи повторного ритма, властно разряжающего эмоциональные заряды человеческой души. Танец есть заряжение и разряжение бессознательного» [5].

В отличие от эстетики большинства западноевропейских танцев, эстетические установки русской народной пляски, выработанные веками, явились фундаментом для создания русского национального танцевального искусства. Эти установки имеют следующие положения:

1. Совершенство исполнительского мастерства.
2. Наличие драматургической основы.
3. Неразрывная связь с музыкой.

Отсутствие любой из характеристик лишает танец его художественной ценности и низводит его до понятия «гимнастика», не умаляя ее значения для развития физической культуры тела.

Танец имеет видовые, жанровые и стилистические различия. Основными видами являются:

1) классический;
2) национальный: сценический, обрядовый, народный бытовой, бальный;
3) современный (имеет название от танца, на котором он паразитирует, например: нео-классика, джаз-модерн и т. д.).

Каждый вид танца имеет подвиды:

1) по составу исполнителей: женский, мужской и (дуэтный) парный;

2) по форме: сольный, дуэтный, трио, квартет, секстет, октет, ансамбль (solo, Pas de deux, pas de trois, pas de quatre, ensemble);

3) по жанровой содержательности: лирический, драматический, комический и т. д.;

4) по технической насыщенности: взрослый, детский.

Таким образом, танцу как полноценному и самодостаточному системному виду искусства доступно отображение мира в целом и в отдельных его проявлениях. Танец способен направленно влиять на наши чувства и разум, эмоционально окрашенно отвечая на любые вопросы, окружающие человека в жизни: Кто или что? О чем? Почему? Как? Зачем? Для кого? и т. д.

Далее А. С. Фомин утверждает, что: «Терминологическая неупорядоченность в работах, посвященных специфике танца, имеет негативное значение, но не всегда приводит содержание к взаимоисключающим противоречиям потому, что указанные термины имеют общую биосоциальную природу, а также приблизительность и многозначность семантических трактовок» [9].

Хотя «биосоциальная природа» танца действительно существует, но только в одном, весьма ограниченном контексте: на танцплощадке, как часть брачных игр и состязаний. Беда данного автора заключается в отсутствии у него базовой профессиональной подготовки, дающей четкую систему принятых в мире хореографии критериев авторитетности терминологических определений, что не позволяет ему объективно оценивать источники хаотично избираемой им информации. Путаница в используемых им определениях и терминах, безоценочно равно взятых им как у классиков хореологии, так и профанов-любителей, лишает статью научности. А желание придать «любительской теории» хотя бы внешнюю наукообразность с какого-то момента неизбежно подводит к намеренному привлечению в качестве «доказательств» цитат и целых логических блоков из работ, совершенно не относящихся к избранной теме.

Цитируем дальше: «В понятии "танец" нами будет рассматриваться особая сфера деятельности, присущая только человеку, хотя в это понятие разными специалистами иногда включаются ритмические разнотипные движения насекомых, животных или птиц. Этот вопрос этологического танца требует специального рассмотрения, который не входит в настоящую работу» [9].

А. С. Фомин в очередной раз выказывает свое основное заблуждение, пытаясь рассматривать танец не как неотъемлемую часть «хорейи», но как телесную культуру, т. е. гимнастику, называя ее танцем и обсуждая как недостатки несвойственные ей характеристики. Надеясь что, апеллируя к зоологам, физиологам или социологам, в своей основной деятельности косвенно относящимся к сложившейся и развивающейся науке об искусстве танца, он сможет создать некую новую, оригинальную терминологическую систему, опровергающую терминологию, принятую у профессионалов

Такая позиция «первооткрывателя несмотря ни на что» приводит автора к не выдерживающим никакой критики со стороны профессионалов-хореографов высказываниям типа «хореографический танец». Он пишет, что: «Хореографический танец понимается как танец, сочиненный специалистом с целью художественно-эстетического воздействия на зрителя, дости-

жения определенных технических или спортивных результатов, имитации древних форм танца и т. д.» [9].

Приходится констатировать, что большинство профессиональных хореографов и теоретиков танца практически единодушны в определении понятия «танец» как вид искусства, а «хореографии» как танцевального искусства в целом.

А что пишется в энциклопедии? «У каждого народа сложились свои танцевальные традиции, хореографический язык и пластическая выразительность, свои приемы соотношения движения с музыкой. ... На этой основе стал формироваться профессиональный сценический танец» (Театральная энциклопедия. – М., 1967. – Т. 5), т. е. существует хрестоматийное понятие «сценический танец», но нет никакого «хореографического танца». Хотя бы потому, что «хореография», согласно той же энциклопедии: 1) запись танца; 2) искусство сочинения танцев и балетов; 3) просто искусство танца. И что же это такое – «танец, записанный как танец» или «танец, искусно исполненный как танец»? В конце концов, любой профессионал всегда может (обязан) практически проиллюстрировать танец – «высказаться на том языке танца, которым владеет».

Возможно ли выделить основные признаки «хореографического танца», «общеобразовательного танца», «зрелищного танца», «игрового танца»?[9]. Или, почему «зрелищный танец» не может быть «игровым», а «игровой танец» не может быть «зрелищным танцем»? И, вообще, можно ли обнаружить особые свойства «хореографического танца» по нашей схеме?

1. Единство музыки и танца. – Существует ли специально написанная музыка для хореографического танца или общеобразовательного?

2. Танцевальный язык. – Имеют ли перечисленные танцы язык?

3. Наличие школы. – Имеют ли школу перечисленные танцы?

4. Совершенство исполнительского мастерства, понимание исполнительских задач. – Есть ли профессионалы исполнители и учителя перечисленных танцев?

5. Наличие идеи, сюжета и содержания, выраженного свойственными данному танцу набором движений, жестами и мимикой. – Имеют ли перечисленные танцы форму? Возможно ли средствами любого из перечисленных господином Фоминым танцев выразить идею, содержание, сюжет?

В заключение хотелось бы поставить вопрос о стимулах к появлению на свет подобных псевдонаучных работ. Что толкает человека упорно трудиться в области, где у него нет никаких шансов сделать реально полезное, принимаемое коллегами открытие? Думается, что в данном случае на создание «новой танцевальной терминологии» или «новой науки», а, если откровенно, то на неумение давать реальные знания желающим учиться хореографической науке, в немалой степени провоцирует сложившаяся в Новосибирске катастрофическая ситуация недостатка специалистов с высшим (на базе среднего профессионального) хореографическим образованием – режиссеров-балетмейстеров, педагогов-хореографов, историков и критиков танцевального искусства, тем более обладающих научной степенью.

В советский период кадровые проблемы провинции решались министерством за счет выпускников ГИТИСа и Ленинградской консерватории, но в период перестройки и последовавшего за ней системного государственного

кризиса, Новосибирск, как не имеющий собственного культурного вуза, оказался в ужасающем положении. При том что у нас есть Оперный театр, Театр оперетты, Сибирский хор, хореографическое училище, колледж культуры – еще несколько лет назад только четыре человека в городе имели высшее педагогическое хореографическое и балетмейстерское образование!

Однако благодаря проявленному пониманию со стороны ректора НГПУ, профессора, доктора педагогических наук П. В. Лепина наш университет уже выпустил для города 20 дипломированных профессионалов с уникальной специализацией «педагога-хореографа-психолога», двое из которых сегодня являются аспирантами НГПУ и уже получили должности худруков хореографических сузов. Сейчас на факультете ФКиДО учатся более 90 человек, имеющих средне-специальную профессиональную базу в народном и классическом танце.

В 2002 г. Сибирская академия танца провела первый в России под патронажем Всемирного совета танца ЮНЕСКО научный конгресс «Танцы народов Сибири» – «Проблемы танцевальной педагогической деятельности». Второй конгресс проведен в 2005 г. в сотрудничестве с ФКиДО НГПУ, Кемеровской академией культуры и искусства и Кемеровской филармонией. Это позволят с оптимизмом смотреть в будущее, верить в то, что после преодоления сегодняшнего кризиса в культуре и искусстве России наши национальные искусство танца и наука о танце продолжат традиции великих мастеров хореографии.

Литература

1. **Балет:** Энциклопедия. – М., 1981. – С. 503.
2. **Бахрушин, Ю. А.** История русского балета / Ю. А. Бахрушин. – М., 1977.
3. **Волошин, М.** О смысле танца / М. Волошин // Лики творчества. – Л., 1984.
4. **Захаров, Р. В.** Искусство балетмейстера / Р. В. Захаров. – М., 1954. – С. 53.
5. **Ильин, И.** Полное собрание сочинений / И. Ильин. – М., 1998. – Т. 5.
6. **Лосев, А. Ф.** Очерки античного символизма и мифологии / А. Ф. Лосев. – М., 1993. – С. 77.
7. **Платон.** Сочинения: в 3 т. / Платон. – М., 1972. – Т. 3, ч. 2.2. – С. 24-25.
8. **Тихомиров, В. Д.** Артист. Балетмейстер. Педагог / В. Д. Тихомиров. – М., 1971.
9. **Фомин, А. С.** Многофункциональная природа танца и проблемы его изучения / А. С. Фомин // Проблемы танцевальной педагогической деятельности. Психолого-педагогические, региональные и методологические аспекты. – Новосибирск, 2002. – С. 105.
10. **Худеков, С. Н.** История танца / С. Н. Худеков. – СПб., 1913. – Т. 1. – С. 4.
11. **Lifar, Serge.** Traite de choreografie. / S. Lifar. – Paris, 1952.
12. **Dusrat, G.** Dictionnaire de la danse / G. Dusrat // Historique theorique pratique et bibliographique. – Paris. Librairies imprimer ies reunier.

УДК 37.0

Н. Е. Буланкина

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Кризисные явления – разрушение окружающей природной среды, борьба за стремительно истощающиеся ресурсы, возведение в норму жестокости, культа грубой силы, воинствующий индивидуализм, примитивизация чувств и интересов, взаимное отчуждение, стремление к обогащению за счет других, агрессия и насилие – обусловили особую остроту проблемы гуманизации общества и национальных образовательных систем.

Социальный институт «образование», целевая функция которого заключается в передаче общечеловеческих и национальных ценностей, в развитии жизненных сил человека, его индивидуальности, становится все более дегуманизированным, все менее способным эффективно влиять на гуманизацию многомерного поликультурного общества, обеспечивать его созидательную стабильность и развитие человека как социального субъекта. Актуальность темы исследования определяется сложностью задач социального регулирования и прогноза, с которыми сталкиваются непосредственные участники образования в условиях проводимых в российском обществе реформ, и необходимостью научной разработки методологических оснований становления и стабилизации российского образовательного пространства – *полиязыкового* по содержанию и *полифоничного* по характеру взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Как известно, гуманитарные дисциплины помимо функции общекультурного воспитания и развития неформального, образного, творческого мышления имеют большие потенциальные возможности в деле формирования гуманности, гуманистического, национального и патриотического сознания народа. Органическая связь гуманитарных наук с гуманизмом имеет место постольку, поскольку человек рассматривается в них как высшая ценность, а содержание этих наук нацелено на обеспечение всестороннего и гармоничного развития жизненных сил всех членов общества. При этом технократические подходы к «человекоразмерным» по своей природе проблемам, несмотря на очевидные катастрофические последствия, пока продолжают абсолютно преобладать в мире. Гуманитарное знание как знание, связанное с определенным классом наук, называемых общественными, своим объектом считает всевозможные проявления общественного бытия и общественного сознания, а предметом – закономерности жизнедеятельности в ее объективных и субъективных формах, это совокупность наук о человеке, или, точнее, о социальной форме движения. При этом **общим основанием для отнесения той или иной дисциплины к классу гуманитарных служит то, что объектом ее является изучение тех или иных сторон социальной формы движения.** Среди гуманитарных дисциплин особое место принадлежит социальной философии и теоретической социологии, которые изучают любые социальные феномены как целостные сис-

темы в единстве их внутренних и внешних, объективных и субъективных отношений. Различия этих двух наук относительны, подвижны и проявляются, прежде всего, в масштабах обобщений и уровня абстрагирования. Отметим, что большинство авторов едины в том, что гуманитарные науки – это общественные науки (философия, социология, педагогика, история, политэкономия, филология и др.) в отличие от естественных и технических наук. Социальная философия рассматривает любые общественные явления с предельно широких позиций. При таком подходе многие существенные частности, важные конкретные факты могут оставаться вне поля зрения исследователей. Тем не менее без предварительного прояснения самых общих вопросов невозможно получать удовлетворительные решения частных вопросов. В гуманитарном знании важное место принадлежит также наукам о языке – языкознанию, психолингвистике, социолингвистике и т. д., которые призваны объяснить, разъяснить многие общественные явления и человека в социуме с помощью языков культуры – вербальных и невербальных. В последнее время все чаще пишут и говорят о кризисе гуманитарного знания, который носит планетарный характер и связан с фальсификацией научных истин во имя защиты корыстных интересов меньшинства, о его неспособности решать многие актуальные проблемы современности, в том числе и проблемы такого социального института, как «образование». При этом отмечается ограниченность возможностей классической науки и необходимость использования неклассической парадигмы с необходимостью учета в научном познании нравственных ценностей и рассматривающей человека в качестве элемента единого универсума[1].

Ретроспективный взгляд на понимание гуманизма, его основных принципов, связь гуманизма с развитием гуманитарного знания в системе гуманитарных наук позволяет сформулировать тезис, согласно которому **системный кризис гуманитарного знания, который носит всемирный и качественный характер, связан, прежде всего, с разрывом с идеями гуманизма.** К проявлениям планетарного кризиса гуманитарного знания, вытекающего из основного, можно отнести следующие признаки:

1) усиливающаяся диспропорция между ростом потока частных знаний и способностью человека собрать все это в единую картину мира;

2) смешение либо интерпретационная путаница многих фундаментальных философских категорий и законов, в частности, смешение понятий гуманитарного и гуманного как в исследованиях проблем социокультурной реальности, так и в документах, касающихся глобальных проблем современности, в частности, проблем образования, межкультурного взаимодействия людей, выживания и достойной жизни человека;

3) жесткое размежевание естественных, технических и гуманитарных наук;

4) снобистское отношение к гуманитарному как к чему-то второстепенному, бесполезному;

5) отсутствие последовательно научной общей теории исследования социальных проблем, в частности, проявляющееся в вульгаризации многих фундаментальных положений диалектики и исторического материализма;

---

[1] **Проблемы** повышения эффективности образования в условиях тенденций нового тысячелетия / Н. Е. Буланкина, А. П. Кондратенко // Сибирский учитель. – 2005. – №5 (41). – С. 13–19.

6) неспособность специалистов на данный момент предложить взамен историческому материализму, обладающему мощной эвристикой, более значимую в теоретическом и прикладном порядке концептуальную модель развития социальных систем;

7) не всегда обоснованное использование в исследованиях полипарадигмального подхода, приводящее к «полиистинности», к эклектичности гуманитарных исследований, затрудняющих реальное широкое применение полученных результатов;

8) отсутствие взаимной продуктивной критики среди специалистов в области гуманитарных наук.

Выход из сложившейся ситуации видится в объединении усилий специалистов, так как потребность в интегративном мышлении на данном этапе развития общества становится все более актуальной. Оно должно проявляться в тесной интеграции естественно-научного и гуманитарного подходов к познанию действительности и каждой личности как абсолютной самоценности. Отсюда вытекает понимание прогресса как увеличение степени свободы для большинства людей во имя достойной жизни на земле.

В связи с изложенным *цель философско-методологического исследования в области гуманитарных наук, работающих на гуманитарное знание в целях гуманизации общественных отношений и гуманного отношения к человеку, представляется не столько в том, чтобы получить какие-либо окончательные результаты, сколько подготовить в этой сфере общее поле для совместных дальнейших работ, проводимых с позиций различных наук,* поставить проблемы, которые могут получить эффективные теоретические и практические решения только на основе тесной кооперации специалистов, в рамках комплексных междисциплинарных исследований. Причем возникает необходимость всестороннего осмысления таких понятий, как язык и сознательная жизнедеятельность человека, культура самоопределения в рамках таких категорий, как самосознание, духовность, нравственность личности, социальная идентичность и свобода выбора, образование как значимый социальный институт воспроизводства высокой культуры, гуманизация и гуманитаризация. Для этого, в частности, необходимо установить различия между обучением и образованием как на этимологическом, так и на культурологическом уровнях.

Обращаясь к этимологии слов «образование» и «обучение», отметим, что они имеют разное происхождение. Первый термин восходит к греческому eikoon (откуда и «икона»). Споры о сущности Троицы, борьба иконоборцев и иконопочитателей в Византийской империи стимулировали в образовании Византии тенденции к универсализации и унификации, само греческое слово schola связано с латинским sclare, откуда и «шкала», в том смысле, что энергия знания принимает строго определенную форму (подобно отливанию металлических изделий в форме или штамповке монет). Подобного рода идеи восходят к полисным идеалам Древней Греции (metron ariston – «наилучшее в мере»), интерпретированных в рамках христианской схоластики: «Не люби ничего моего» (Иоанн Дамаскин, VIII в.)

Идеал образования – обучения в средневековой школе соответствовал масштабам небольшого феодального государства или такого же миниатюр-

ного вольного города. Обыкновенно Средневековье воспринимается в стиле романов В. Скотта и А. Дюма. В действительности феодалы были по преимуществу хорошими сельскими хозяевами, которые стремились сохранить и приумножить богатство своей семьи, они стремились возделывать пашни там, где прежде были непроходимые чащи, выводили новые породы скота и новые виды злаков. Герцогства и графства были, прежде всего, огромными поместьями. Та же картина в городах. Корпорация-гильдия решала все. Только после хороших рекомендаций, а главное, хороших знаний и навыков можно было стать учеником, а затем подмастерьем. Альтруисты, которые способствовали бы продвижению ученика, отсутствовали. Происхождение имело малое значение, всего необходимо было добиваться своим трудом (у феодалов неумение управлять поместьем и виртуозно фехтовать вело к изоляции в монастыре, без надежд на карьеру на духовном поприще). Первая зафиксированная западноевропейская поговорка: «Праздность прямо ведет к дьяволу». Ни один нобиль не доверял своих лошадей и оружие никому, кроме гильдмейстера. Те, кто не проходил жесткой системы испытаний, оставались простыми жестянщиками и мастеровыми, «городскими простецами». Тем не менее, знания оставались знаниями, а опыт опытом («Иммунитетные и родословные грамоты не делают благородным», «Выбритая макушка не делает монахом» – еще две характерные средневековые поговорки). Постепенно мир западноевропейских микроэкономик начал функционировать настолько эффективно, что «Запад стал богатым» (хотя обычно приводят детские аргументы о колониальной торговле и драгоценных металлах из Америки).

От западного феодализма современное «рыночное глобализируемое общество» унаследовало диффузное внеклассовое социальное явление, названное американским писателем Дж. Вэнсом «компартура». Оно фиксирует подвижную личность в малоподвижной социальной структуре. Человеческой природе всегда было свойственно стремиться к власти, а общество для того и существует, чтобы эту тенденцию обуздывать и использовать. Но это равновесие никогда не было устойчивым: «Из чего состояло продвижение по социальной лестнице – на местном наречии – компартура – определить достаточно трудно. Главные составляющие этого явления – агрессивное стремление подняться еще на одну ступень, светскость, богатство и личная харизма. Всякий считал себя судьей, тысячи глаз следили за приличным поведением, тысячи ушей – за сказанным. Мимолетный прокол, бестактное замечание, пустой взгляд – и месяцы борьбы летели насмарку. Занятие определенного положения неподобающим человеком встречалось в штыки, такой выскочка обливался всеобщим презрением...» (Вэнс Дж. Лампа ночи). Компартура в образовании – всегда тиражирование посредственностей, рутина, формализм, скованность условностями, поощрение количественных методов.

Среднестатистического индивида совершенно невозможно «образовать», если этому противодействует некая могущественная внутренняя сущность. Русский футуролог начала XX в. генерал В. А. Мошков писал об этом явлении следующее: «Изучение наук сводится к бессмысленному зазубриванию мудрости прежних времен и к погоне за дипломами, дающими преимущество в борьбе за существование... Охота к чтению исчезает. Ученики испы-

тывают чувство глубокого отвращения к учителям, как к инквизиторам – виновникам своего мозгового страдания» (В. А. Мошков. Новая теория происхождения человека и его вырождения, составленная по данным зоологии, геологии, археологии, этнографии, истории и статистики).

Наряду с «образованием» существует «обучение». Этимология данного слова – индоевропейская (древнеангл. witan «знать», откуда и современное английское witch «колдунья», греческое «познавать», греческое gnothe, откуда и «гносеология»). Это быстрый и непрямой метод консолидации знаний. Вопреки всем научно-техническим достижениям мы не имеем полной возможности реконструировать события, происходившие даже в недавнем прошлом, мы даже не всегда имеем возможность дать точную оценку событиям, происходящим непосредственно перед нашими глазами, но мы уверены, что дедукция, эрудиция и современная компьютерная техника позволяют вникать в самые запутанные проблемы, хотя жизнь зачастую не подтверждает веру во всесилие разума, даже вооруженного мощными технологиями. Наука не более чем уровни аппроксимации. Не все факты могут быть проанализированы научными методами, не вся наука есть знание. В конечном счете, воображаемый мир слов при их бесконечном умножении оказывается полностью мистифицированным, выдуманным, как, например, идея «прекрасно функционирующего государства». Откуда происходит наше преклонение перед компьютерами? От Пифагора: «Когда бог создавал мир, он работал как математик. Числа объясняют все. Число правит всем, это – живая сущность» (Пифагор. Золотые стихи). Итак, идея выражается в числе и проявляется в слове. Следовательно, слова выражают суть идеи нечетко, спонтанно, произвольно. «Общая семантика учит, что некоторые термины (семантические пустоты) как будто обозначают некие аспекты реальности (имеют смысл), но в действительности бессмысленны (не имеют реальных аналогов): справедливость, социализм, разумный, права и многое другое. Теория гласит, что если двое, говорящие на разных языках, не понимают друг друга и отказываются от попыток понять чужой язык, и не изобретут для общения третий язык, то они не смогут болтать о справедливости или социализме (Лонгиер Б. Враг мой). Еще проще свернуть информацию в числовой код. Но в данном случае исчезает сущность индивидуального разума, представляющего собой клавиатуру эмоциональных состояний, факт фиксации этой клавиатуры и именуемого сознанием. «Счастье – это отнюдь не новая автомашина, слава, удачная женитьба, здоровье или теплое одеяло. Это все лишь вещи... Счастье – это эмоция, непроизвольная реакция на то, что случилось с вами. Чтобы наше душевное состояние превратилось из несчастливого в счастливое, вам необходимо изменить обстоятельства. И именно это и есть причина наших действий – найти обстоятельства, которые сделают нас счастливыми» (Стайн Л., Беллуци Дж. Эндорфины мозга и ощущение хорошего самочувствия: психобиологическая гипотеза).

Фактом является смешение воображаемой картины с непрерывно меняющимся эмоциональным фоном – таков источник большинства ошибок обучения и жизненных неудач. В действительности Интернет – аварийный клапан для отбрасывания негативных эмоций и растущих психоэмоциональных перегрузок. Люди всегда цепляются за любой миф, тем более за научный. Когда ученый выходит за пределы своей узкой области, он так же по-

дозрителен и невежествен, как и любой неуч, даже в большей степени, так как ему кажется, что он самый умный: есть много вещей, которые совершенно не поддаются научному объяснению. Приведем несколько характерных примеров:

– физики в свое время считали, что электрический свет – идиотская идея, и Эдиссон совершенно не разбирается в электричестве;

– математики утверждали, что полет аппаратов тяжелее воздуха невозможен, за две недели до старта братьев Райт;

– один американский генерал, специалист по баллистике, говорил президенту Г. Трумену: «Атомная бомба на практике никогда не сработает».

«Каждый ученый, который не зря ест свой хлеб, знает, что, если хорошенько поискать, можно найти подтверждение чему угодно». (Эмброуз Д. Суеверие). В действительности Вселенную удерживают от распада силы, которые не имеют никакого отношения к тому, что мы открыли и постигли. Речь не идет о религиозных построениях, которые возникают от того, что мы слишком многое пытаемся вообразить («размышления о немыслимом») и втискиваем Вселенную в простую дуальную схему, что уже породило анонимное высказывание: «Вечная борьба бобра и осла, побеждает то бобро, то осло». Психофизиолог скажет: «Либидо берет верх, интеллект падает под его ударами». В чем же тогда отличие обучения от образования, если, по определению, в реальной жизни мы никаких испытаний не проходили и экзаменов не сдаем. Скорее всего, обучение связано с глубокой концентрацией, с выходом к «кан» (по-японски это «экстремальное сознание»). Экстремальное сознание всегда опирается на чистую силу, когда ее нет, путь выбран неверно. Например, США безусловно великая страна, в ней много хорошего, но много и плохого, в данный момент заимствуется не самое лучшее: претензии демократического вкуса, сикулярная буржуазная мораль. Начиная с 60-х гг. XX в. в США многому научились от японцев, нельзя не признать, что побежденные победили победителя в сфере промышленности и торговли, что повлияло и на процессы обучения, на суть теоретического знания. Сравним два литературных текста, первый – японский, второй – американский.

Текст первый: «Иккё означает избавление от разнообразных вещей в одной связке. Под разнообразием вещей мы имеем здесь в виду разнообразные недуги. Недуги означают недуги сознания. Вы укладываете в одну связку разнообразные недуги и отсекаете их мечом... По сути сознание, которое на чем-то задерживается, – это больное сознание» (Яги Мунэнори, Хэйхо кадэн сё. Переходящая в роду книга об искусстве меча).

Текст второй: «Агиса никто не заставлял проводить большую часть дня под обжигающими лучами обезумевшего светила. Тем не менее, благородный господин и не думал прятаться в тень. Он сидел на голой земле, скрестив ноги. Его длинные черные волосы свободно развевались на ветру – редком госте в этих тихих местах. Казавшиеся пустыми и безжизненными карие глаза аристократа неотрывно глядели в мутную воду оросительного бассейна. Лишь подергивание ноздрей показывало, что жизнь еще не рассталась с этим крепко скроенным телом. Сильные жилистые руки лежали абсолютно неподвижно, мощные челюсти казались каменными, лицо оставалось спокойным и бесстрастным.

Как и все адепты Пути, Агис обнаружил, что тяжкие физические испытания (например, долгое сидение под палящими лучами солнца) очень способствуют углубленной медитации. Лишь когда все его существо колеблется на грани невыносимой муки или невообразимого блаженства, его дух, ум и тело сливаются в одно целое. В такие мгновения Агис ощущал столь совершенное единение чистого разума и собственного тела, что становилось трудно понять, где кончается одно и начинается другое, тогда он мог со всеобъемлющей полнотой осознать великую и извечную правду бытия: энергия и жизненная сила организма – ничто без сознания, способного придать им форму и способ выражения, и без духа, наполняющего все это высшим смыслом.

Именно этот простой принцип и лежал в основе всех сил пси. Тот, кто это понимал, мог обладать частью мистической энергии, наполнявшей вселенную, приобретя тем самым сверхъестественные возможности.

К сожалению, Путь далеко не каждому раскрывал свои секреты. Те, кто хотел по нему идти, дорого платили за свое могущество. Чаще всего понимание к адепту Пути приходило во время мучительных испытаний: например, в минуты полного истощения или огромного горя. И поэтому Агис каждый день несколько часов проводил в условиях, которые никто бы не мог назвать комфортными. В эти часы он постигал таинство единения духа, сознания и тела» (Деннинг Т. Охота на дракона).

До известной степени глубокая концентрация (медитивное самообучение) означает потерю чувства времени и контроль над реальным временем. Дух, сознание и тело связаны с тремя человеческими энергетическими циклами – физическим, эмоциональным и интеллектуальным. В совокупности они именуются биоритмом. Это три горизонтальных движителя центральной нервной системы, от которых зависит игра свободной воли, момент выбора и способность к нахождению оптимума. Реально существуют три вертикальные оси, с которыми связаны стресс-реакции, эндокринная адаптация и обеспечивание динамики высших иерархических уровней нервной системы. Адренокортикальная ось связана с возбуждением нейронов срединного бугра гипоталамуса, секрецией адренокортикотропного гормона и тотальной регулирующей функцией кортикостероидов надпочечников. Соматотропная ось активируется возбуждающими импульсами от гиппокампа к гипоталамусу и секрецией гипофизом соматотропина в ответ на психосоциальные раздражители внешней среды. Тиреотропная ось активируется комплексом «перегородка – гиппокамп» и отвечает за чувствительность тканей к катехоламинам («адреналиновые бури» и т. п.). Необходимо отметить, что классификация Кречмера на основе психосоматических признаков (пикники, атлеты, лептозомы) отражает доминирование той или иной вертикальной оси. То же можно сказать о трех типах здоровья в индийской аюрведе. Постоянные взаимозависимые изменения и циклически меняющуюся стабильность шести базовых движителей – осей лучше всего именовать «умвельт» (Umwelt – редкий экзистенциалистский термин, что помогает избежать неопределенного понятия «внутренний мир», «экстремальный разум», «околомир» и т. п.) – это седьмой компонент, наверное, самый главный.

Существуют еще три оси, перпендикулярных трем первым парам процессов. Таким образом, в нашем случае возникла трехмерная структура –

решетка, гибкая, но достаточно стабильная. Но это еще не все. Любой человек, начиная с периода около 1500 г. до н.э. до настоящего времени, включает геном 150-200 тыс. предков. И этот генетический материал неравноценен.

И. Величковский, известный еретик науки, провел психоанализ сновидений З. Фрейда. Он обнаружил скрытые фобии и страхи, воспоминания о чудовищном глобальном катаклизме. Подавляющее большинство людей несет это бессознательное знание о «древнем ужасе», но с индивидуальными вариациями. Проведем (по аналогии) психоанализ творчества Р. Толкиена, одного из властителей дум XX в., независимо от возраста, что свидетельствует об актуальной информации, заложенной во «Властелине колец». Здесь мы находим некоторое соответствие структуре человеческой психики по Фрейду: орки (Id), люди (Ego) и эльфы (Super-Ego) – это мир до катастрофы, в процессе которой как в черную дыру сгинула Атлантида. Выжившие орки, люди и эльфы смешались и составили первоначальный субстрат генома Homo sapiens (которого более точно Аристотель назвал Zoon politikon – «животное общественное»). Новый вид был более жизнеспособным, чем исходные генетические потоки.

Орки (Homo neandertalis sapiens) ответственны за проявление жестокости и агрессивности в нашем поведении, но также и «воли к жизни», неутомимости и склонности к упрощенному мировосприятию. В 1968 г. антрополог А. Леруа-Гуран исследовал пыльцу растений «шанидарского неандертальца», найденного при раскопках в Ираке американцем Р. Солецки. «Шанидарский неандерталец» был физически неполноценным, имел преклонный для палеолита возраст (около 40 лет) и являлся иждивенцем общины «орков». После смерти его тело было засыпано цветами. Р. Солецки писал: «Больше мы уже не можем отрицать, что ранним людям была доступна вся гамма человеческих чувств и переживаний». Характер повреждений, тем не менее, указывает на то, что «Нанди» (так назвал Солецки свою находку) был намеренно искалечен и стал охраняемым оракулом (так называемый культ «увечных героев и богов» – скандинавские Один, Тюр, эллинский Гефест, мексиканский Тецкатлипока, библейский Самсон и т. д.). «Гуманизм неандертальцев оказался довольно своеобразным... Да, наличествуют погребения неандертальцев, но следы каннибальских пиршеств более характерны. Недоверчивость (ни одно серьезное дело не делается на доверии), необщительность (и некодируемость), стремление полагаться на себя или малую группу – положительный вклад в умвельт нашего "внутреннего орка"».

Super-Ego генетически базируется на наследии Homo aelficus. Это источник самолюбования, непомерных притязаний и завышенных самооценок. Сочинения Толкиена написаны с однобокой эльфийской точки зрения. Долговечные, прекрасные, наделенные могучей творческой энергией эльфы, что дали они «гномическому человеку»? Процитируем текст: «После знакомства с прекрасными, светлыми, добрыми и благородными эльфами, которые научили народ атани – так они называли людей на своем языке – *тому,* чем сами владели в совершенстве. Предательству под маской необходимости. Жестокости, которую якобы оправдывает борьба с врагом. Лжи, рядящейся в белоснежное платье правды, как ее понимали чуждые нам существа» (Монро К. Твердыня полуночи). Эльфы были далеко не безуспеш-

ными в своей деятельности, об этом говорят воспоминания о Лемурии и Атлантиде. Они жили в историческом мире, не желая никаких изменений вне своих анклавов – микроконтинентов. Следствием были бесконечные войны, разорения и катастрофы с применением кошмарного магического оружия. Так или иначе, весь блеск, гордость, ригоризм, самоуважение и вера в свои силы восходят к наследию «человека эльфического», хотим мы этого или не хотим. Собственно человек у Толкиена, – не только люди (а также полуорки и полуэльфы), но и гномы и хоббиты – работящие, мастеровитые, старательные создания, склонные замыкаться в своих жилищах. Никакого гения, но и никакого злодейства. Надежность, реалистичность, вечные ценности работы, дружбы, брака и семьи. Таково наследие, так сказать, «чистой линии» Homo sapiens. Но без человека «оркического» и «человека эльфийского» никакого развития и истории вообще бы не было, ведь выживают приспособленные, а торжествуют неприспособленные (неспециализированные). «Оркические» черты легко различимы в общинах пиратов (Порт Ройял – характерный пример). «Эльфийская цивилизация» была построена византийской и ренессансной, итальянской аристократиями. Обыденный человек, находясь в здравом уме, не желал бы попасть в среду колоритных вест-индийских пиратов или в высшей степени обаятельных доминаторов средневековой Византии и Италии. Это выбор между голодными тиграми и ядовитыми кобрами. Но нужно быть справедливым, обычные «гномические люди» способны только на вечный понедельник, безликое анонимное искусство и конвенциональную науку.

Таким образом, три псевдогенетических компонента дают с описанными тремя инстанциями (дух, сознание-ум, тело) и тремя биохимическими осями, ответственными за адаптацию, число 9 – нумерологический предел, вместе с интегратором умвельтом – 10 (предел, поскольку в десятеричной системе всего 10 базовых символов, но существуют системы на базе чисел 5, 13 и 20).

Умвельт – это сила, удерживающая всю вышеописанную конструкцию в постоянных гомеостатических изменениях и относительной стабильности. Кто имеет силу, тот применяет власть. Власть экстремального сознания. Сам по себе умвельт впрямую не контролирует «нумерологический предел сознания», он действует в отливах и приливах биоритмов, строго синхронизируя их со временем года, циркадным суточным ритмом, фазами Луны и неспецифическими факторами окружающего пространства. Для умвельта существующий вселенский порядок (или беспорядок?) не представляет собой высшую ценность, ибо это порядок внешнего мира, стремящегося нашу микровселенную разрушить, в лучшем случае, поглотить. Таков нереализованный умвельт. Реализованный умвельт не считает внешний мир внешним, для него он проекция его собственных возможностей; так возникает база и потребность к обучению.

Умвельт определенным образом настроен на то, что называется «дух эпохи», но лишь в истинном смысле. Он, скорее, статичен, чем консервативен. Действительно, постоянное желание нового и слишком многого часто лишало достойной жизни людей разных эпох и социальных слоев. Для «эпохи Рыб» была характерна формула: «в споре рождается истина». Но еще средневековые схоласты считали, что спор в философском и символическом

смысле может считаться «принципом сатаны». «Эпоха Водолея», о которой так много говорят (есть и конкретные факты – Пхукет, Новый Орлеан), формулирует новую тенденцию – «спорят два человека, дурак и подлец». Естественно, это не сможет не сказаться на образовании-обучении. Скорее всего, увеличится значение криптоанализа и метаанализа в оценке полученных знаний. Криптоанализ представляет собой набор несложных методик по оценке реальных мотивов и установок «вернувшейся» от ученика информации. Метаанализ – продвинутый тип статистического анализа со сравнением и комбинацией результатов в нескольких различных информационных потоках (входящих и выходящих).

Общеизвестный факт – несоответствие наработанных знаний и получаемых оценок. На пике способностей и везения используется весь словарный резерв личности и все когнитивные возможности. Сам процесс накопления знаний включает *энантиодромию*[2]: как только знания консолидировались, пропорционально расширяется пропасть невежества, когда решение найдено, возникают лишь новые проблемы. Знания, сводимые в хрестоматийно-лекционную форму, по существу, при несовершенстве системы оценок вызывают у обучаемых страх наказания и стремление к нападению. Наполеон Бонапарт писал: «В Бриенне нас учили плохо. Мне было 15 лет. Нас пичкали только глупыми отрывками из книг. Обучение на отрывках – какая жалкая метода! У молодости есть время, чтобы читать помногу, чтобы понять все великие вещи. Позже я заполнил этот пробел, я читал колоссальными порциями, но выбор был беден – то, что волею случая занесло в гарнизонную библиотеку». Как и почти всегда в обучении эмоционально значимый «опыт» предпочитается благоразумному наблюдению и экстраполяции аналогий.

За «постоянной тревогой собственничества» (термин американского психолога С. Кэлхауна) которым охвачено периферийное сознание, скрывается уравновешивающий, упорядочивающий умвельт, но в действительности более реален хаос, шквал, ураган эмоций. Сознание говорит: «В одну реку нельзя войти дважды». Умвельт отвечает: «В озеро можно войти сколько угодно раз». Даже мнимый хаос природы свидетельствует о том, что она движется по своим правилам, а не «законам» – аппроксимациям, которую действительности и изучает наука. Умвельт налагает законы стабилизации, иногда и в природе проявляется высшее милосердие («Не всегда натягивает лук Аполлон»). Обесценивание экономического опыта, подпитываемое энантиодромией, требует абсолютизации некоторых семантических пустот, прежде всего «добра» и «зла». Малейший семантический сдвиг превращает полезное в бессмысленное и обесценивает любой поток информации. Приведем характерный пример, взятый из Fantasy:

«Долгое время Конан молчал, обдумывая услышенное. Как-то все странно, – наконец заговорил он. – Митра – символ добра для людей. Сет – символ зла, а ты пытаешься убедить меня, что на самом деле все наоборот. Он вопросительно посмотрел на Деркэто, словно прося ее помочь разобраться. Мир проще и сложней одновременно. Одно и то же может оказаться добром

[2] Энантиодромия (букв. – иной путь, термин, объясняющий процесс, когда цель не достигнута в силу чрезмерных усилий; перен. – идти по одной дороге и попасть в другое место) – термин взят из войн Древней Эллады и означает чрезмерное планирование, бесполезные маневры, тактические ошибки, переходящие стратегический тупик.

для одного и злом для другого... То есть как это? – не понял Конан. Ты только что утолил голод. Это хорошо или плохо? Конечно, хорошо! Но вряд ли с тобой согласится баран, которого ты съел. Ладно, – киммериец пожал плечами, – можно питаться и фруктами, – добавил он со вздохом... Глядя на него, Деркэто расхохоталась: Между прочим, друиды уверены, что и растения имеют души, а значит, они ничем не отличаются от прочих живых существ. Так что же, мне вообще ничего не есть? – вспылил Конан. Тогда ты умрешь и причинишь вред себе. Деркэто улыбнулась, а Конан затряс головой. Теперь после ее объяснений, он чувствовал себя полным идиотом. Хорошо, – наконец сдался он, – ты говорила о Митре и Сете... Ладно, – кивнув согласилась она. – Итак, Сет. Он активен. Он по-своему понимает благо и, чтобы претворить в жизнь свои идеи, способен на большие жертвы. И он никому не рассказывает о своих замыслах. Митра же предпочитает ничего не делать, зато любит проповедывать свою точку зрения на мир. Мудрено ли, что большинство поклоняется ему. И как это не горько, именно поэтому крепнет его вера в свою правоту. Когда же наконец он решает, что пора применить силу, достается всем! Мир оказывается на грани уничтожения, потому что этот миротворец не щадит никого, стремясь уничтожить противников. Он не думает о том, что вместе с ними гибнут и его сторонники» (Делез М. Посланник света). Из процитированного текста выясняется, что «злое божество» Сет символизирует «обучение», а «добрый бог» Митра «образование». Их современные эквиваленты восходят в конечном счете к древнейшим религиозным концепциям. Речь идет о гипотезе «двухпалатного сознания» («бикамерального разума»).

В середине 70-х гг. XX в. психолог из Принстона Джулиан Джейнс обнаружил, что относится к 10 процентам людей, активно слышащих «голоса». В 1976 г. вышла известная книга Джейнса «Происхождение сознания в результате упадка бикамерального разума» («The origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind»). Джейнс считает, что далекие и не слишком далекие предки людей не имели внутреннего мира, их глаза, как фары автомобилей, были направлены на внешний мир. Придя куда-либо, такая личность не могла вспомнить, зачем она туда пришла, но «голос» духа, божества («даймона» в случае Сократа) сразу напоминал ему о цели визита. Примерно до X–IX вв. до н.э. никто не мог сказать «я подумаю...», «давайте подумаем...» – «голоса» предков и божеств давали советы, рекомендации и чаще всего категорические приказы. Вот почему в книге «Исход» или в «Илиаде» людям всегда известно, что делать. Правое полушарие было «говорящим» и проецировало производимый им метаанализ среды левому посредством «голосов» или образов. Дж. Джейнс пишет: «Персонажи "Илиады" не присаживаются для того, чтобы поразмыслить, что им делать. Они не обладают сознательным мышлением и конечно лишены самоанализа. Нам даже трудно понять, на что это похоже. Когда Агамемнон похитил у Ахилла его возлюбленную, один из богов схватил Ахилла за волосы и посоветовал ему не сражаться с Агамемноном. Один бог заставил Ахилла обещать, что он не вступит в сражение, а другой бог побуждал его именно к этому... Фактически боги выполняли функцию сознания». В X-IX вв. до нашей эры по Средиземноморью и Ближнему Востоку прокатились извержения вулканов, цунами, эпидемии, нашествия и переселения. Люди

были вырваны из привычной среды, сложные иероглифы и клинопись начинает теснить коммерческий алфавит с немногими символами. Изменились слова и понятия, изменилось поведение, до VII в. до н.э. psyche означало «жизнь», a soma «безжизненное состояние», у Пифагора (около 580 года до н.э.) psyche это «душа», soma «тело». Несколько ранее в Иране пророк Заратустра четко разделил «добро и зло»: «От изначальных духов произошли – Жизнь и Разрушение жизни». Стохастические методы, точные расчеты на основе сложных систем предсказаний (алеаторика) сменяются методом рассуждений. Дальний Восток (Китай, Япония, Тибет) не был затронут этими процессами, там сохранилась иероглифическая письменность и оракулы, которых было не меньше чем на Древнем Востоке. «Ритуал» в Китае и Японии важнее «свободы», «истина» выясняется не в «споре», а путем сложнейших объяснений гадательных истолкований и анализа кармы. «Демокарацу» (демократия) в японской культуре воспринимается с оттенком иронии, как нечто инфантильное. Такое же отношение к «свободе слова»: «Писать софизмы на тонкой бумаге для публикации. Нет времени на литературу. Последствие – бунт» («Книга великой тайны», начало I в. н.э.). Игнорирование правого полушария, решительное доминирование формальной логики привели Запад к затяжному кризису в XX в. и потере доминирования в начале XXI в. Это обусловило экономическое и технологическое доминирование в конце XX в. Японии и Китая – стран «иероглифической цивилизации» – основанное на стохастических методах: «Победители сначала одерживают победу, а потом идут на войну, тогда как побежденные сначала идут на войну и там тщатся победить» (Сунь Цзы. Искусство войны).

Тип поведения индивидуальности на самом деле шаблон, выработанный древними греками, изобретателями слов «свобода», «гражданин» из-за фанатической приверженности эллинов принципам индивидуалистической и политической вседозволенности. «Созданное эллинами радикально-динамическое политическое "меню" включало в себя конституционную форму правления, уважение к частной собственности, милиционную форму организации обороны, гражданский контроль над военными силами, свободу научной мысли, рационализм, а также разделение полномочий между духовной и светской властью», но вскоре стало совершенно очевидно, что «свобода может выродиться во вседозволенность, радикальная демократия обернуться анархией, а экономический либерализм – неприкрытым грабежом» (Хансон В. Д. Звезда Эллады не взошла). Создав систему логических доказательств и рационалистическую науку эллины гениально их опровергли парадоксом Эпименида: «Критянин Эпименид сказал, что все критяне лжецы». Аристотель имел тягу к компактизации информации и характеризовал только 5 чувств (вписавшихся в магический ряд: 1 – истины, 2 – пола, 3 – грации, 4 – темперамента, 5 – пентальфа, «пифагорейская звезда», или «звезда Соломона», код из 5 доблестей эллинов AAAAA, первая arete, что и означает «доблесть»). Реально существуют еще несколько базовых чувств вне эллинской ограничительной аппроксимации: 6) «инфракрасное чувство» (ощущение тепла); 7) чувство содержания в среде паров воды (резко обостряется во время обезвоживания и жажды, «спаситель» путешественников по пустыням; 8) ощущение тяжести (веса предметов). Эти чувства описал 150 лет назад Эрнест Вебер. Английское изречение «to be under the weather»

(«быть в плохом настроении», буквально «быть под погодой») определяет безошибочно: 9) «чувство погоды»; 10) «чувство направления», локализовано в скоплениях биомагнетита височных долей и переносицы, у птиц это чувство развито превосходно, очень сильно развито у слепоглухих и ослепших. Чувство «направления» развивается у фехтовальщиков уже во время первых тренировочных боев. Более проблематичны чисто человеческие: 11) экстрасенсорное чувство и 12) внечувственное восприятие. Первое фиксируется во время пристального взгляда (преимущественно в затылочную область и активируется в темном лесу или незнакомом месте, когда любой человек начинает беспрерывно озираться по сторонам), второе активизируется во время мантических операций (гадания, предсказания) и поединках колдунов.

Можно думать, что появление «определенной массы» головного мозга стало подключать нервную систему не только к реакции на внешнюю среду и на обмен веществ, но и на межличностную адаптацию, так возник умвельт.

Стало необходимо координировать внутренние миры различных личностей. Первоначально это был компромисс «языка слов» и «языка мыслей». По мнению Т. Маккены, язык возник первоначально как стимулятор внутримозгового метаболизма, утончение черепов приводило к вибрациям, резонансу («слова исцеления», «слова проклятия»), мозг неандертальцев был на 15% крупнее нашего и менее подвержен резонансам. Соответственно внутренние ритмы кроманьонцев были более синхронизированы, возникли и стали успешно развиваться религия и искусство (можно сказать, овеществленный умвельт). Упадок в сфере религии и искусства – верный знак возвращения к «эпохе новых неандертальцев» для любой цивилизации.

Первоначально язык прямо взаимодействовал с мыслями, мысли его контролировали. Первобытного человека нельзя было «уговорить», существовало множество мантических и когнитивных методов, чтобы узнать истинную мотивацию (например, викинги никогда не расставались с рунами, современные тибетцы с брусками «мо», а греки и римляне с гадательными кубиками; «руны изобличали тебя» – говорили лжецу или демагогу). Слова когда-то имели огромную силу – вносили успокоение, наполняли сердце отвагой, но также пугали, ввергали в пучину ужаса и даже могли убить в определенной ситуации. Умвельт в те эпохи находился на поверхности других форм сознательного поведения, держал в строгом контроле слова, мысли и эмоции. Индейцы предпочитали немногословие и язык жестов, спартанцы говорили о «лаконичной речи», первые христиане проклинали «грех многоглаголания» и т. д. Естественно, слово сразу же стали использовать как оружие – бурные эмоции могли сфокусировать и направить любое внимание, магнетизировать любую толпу. Процитируем текст. «Речь продолжалась почти час. Толпа упивалась его словами. Адамант говорил о темной стороне жизни города, об эксплуатации рабочих и бандитизме. О магазинах, принадлежащих компаниям, о наемных громилах, которые расправляются с теми, кто осмеливался протестовать. Адамант говорил о некачественной пище и гнилой воде, о домах с дырами в потолке и крысами в подвалах – и толпа была потрясена, как будто никогда не слышала о таких вещах. Адамант заставил их взглянуть на мир по-новому, увидеть и понять, насколько он на самом деле отвратителен.

Он рассказывал о могущественных и высокопоставленных бонзах, которые ни в грош не ставили бедняков, поскольку те были рождены на самом дне, следовательно, по их мнению, ничем не отличались от животных, и с ними можно не церемониться. О титулованных особах, которые объедаются изысканными блюдами в роскошных банкетных залах, пока дети бедняков умирают на улицах от голода и истощения... Он говорил, и толпа, заполнявшая помещение, задыхалась от ненависти. Затем Адамант заявил, что со всеми этими пороками необходимо покончить» (Грин С. Победитель получает все).

Следует заметить, что в словесной эквилибристике, подобной процитированной выше, произрастала такая политическая чума, которая сметала не то что династии или сословия, но и цивилизации. Следует отдать должное: слова – самое изощренное оружие массового поражения, но доступное лишь людям с исключительной харизмой. Их умвельт способен отражаться в иных сознаниях и размножаться, вытесняя автохтонные умвельты (так называемый эффект водопада»), нужно только нащупать чувствительные точки совокупного сознания (эгрегора) слушателей. Механизм отождествления в данном случае исключительно прост. Ведь умвельт, условно говоря, тот «царь», который должен быть в голове, и без которого существовать невозможно. Умвельт управляющей личности объективизирован. «Истина в нас говорит. Будь тем, кто ты есть. Но не будь тем, кем хочешь казаться. Когда ты станешь тем, кто ты есть на самом деле, ты сможешь быть кем угодно» (Волгин С., Успенский Л. Вивельгар – тайная книга магов. Луггарский славянский центр). Давно было замечено, что без способностей, везения и удачи никакое дело невозможно (или оно требует чрезмерных усилий). По мере утраты инфантильных иллюзий любой человек убеждался и убеждается, что мало людей заинтересовано в «моем» существовании, но еще меньше людей заинтересовано делиться «своим» благополучием. Но симбиогенез (взаимопомощь) представляет движущую силу эволюции, не желание сотрудничать, но хотя бы не враждовать, игнорировать и взаимно использовать свои возможности. Таким образом, «околоум» – умвельт имеет социобиологическую природу, но интенсивно начал развиваться лишь с появлением речи и образного мышления. Естественно, в процессе социологизации психолингвистические феномены принимали гибкие или застывшие формы стереотипов поведения или философских определений (в зависимости от господствующей парадигмы).

Резюмируя, подчеркнем, что **методология стратегии образования должна учитывать и отражать все наиболее важные региональные, национальные и глобальные проблемы современности, одновременно требуя перевода их с философского языка на язык конкретных практических программ, где ведущая роль принадлежит социологии и социальной философии.** Научная роль гуманитарных наук (философии, социологии, политологии, философии образования, культурологии и культуроведения, психолингвистики и социолингвистики и др.) здесь не только в создании общей концепции, устанавливающей общие ценностные, социально-экономические и политические стратегические ориентиры, увязывающей воедино различные специальные подпрограммы, но также в прогнозирова-

нии и активном проектировании (совместно со специалистами других областей знания и с практиками) будущего состояния общества, отвечающего коренным интересам нации. Сегодня от гуманитарных наук ждут не столько общих толкований, сколько конструктивной методологии не только «выживания» системы образования в экстремально-кризисной ситуации, но и инициирования социальных и социологических программ перехода на вполне полноценное устойчивое развитие, определения путей превращения этой системы в решающий фактор устойчивого развития России.

РАЗДЕЛ XIII
В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

В ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ (ВАК)
(из Бюллетеня Высшей аттестационной комиссии. – 2006. – № 2)

ИНФОРМАЦИЯ О РЕЗУЛЬТАТАХ ПРОВЕРКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ Д 227.001.01, Д 227.001.02, Д 227.001.03, Д 227.001.05 ПРИ РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Комиссия, созданная по приказу Рособрнадзора от 30.05.2005 № 1357 под председательством д-ра юрид. наук, проф. В. Н. Григорьева (зам. председателя экспертного совета по праву ВАК), в период с 22 июня по 6 июля 2005 г. провела проверку деятельности диссертационных советов Д 227.001.01, Д 227.001.02, Д 227.001.03, Д 227.001.05 при Российском государственном торгово-экономическом университете.

На момент проверки данные советы работали в составе базовой сети.

Проверка показала, что за период 2001—2005 гг. в проверяемых советах было защищено 147 диссертаций. Из них соискателями, не являющимися сотрудниками университета, защищено 72 диссертации, что составляет 40% от общего числа защит.

Установленные сроки от подачи документов до защиты, как правило, соблюдаются.

В качестве оппонентов приглашаются известные специалисты по рассматриваемой проблеме. Отзывы поступают в совет своевременно.

Порядок тиражирования и рассылки авторефератов соблюдается, экземпляры диссертаций в библиотеку организации представляются своевременно.

Темы диссертаций актуальны. Защиты проводятся гласно. Число защит диссертаций, прошедших с минимально возможной явкой членов совета, единично.

Выявленные недостатки

Существенным недостатком в работе диссертационных советов при Российском государственном торгово-экономическом университете является отсутствие реальной координации и контроля за деятельностью диссертационных советов на уровне университета в целом. Каждый совет функционирует в автономном режиме, что приводит к существенным различиям в процедуре оформления документов. Ниже отражены конкретные недостатки в работе советов, выявленные в процессе проверки.

• Обнаружено четыре случая отправки аттестационных дел в ВАК с превышением установленных сроков.

• Ряд диссертаций, хранящихся в библиотеке РГТЭУ, не подписаны соискателями.

• Имеют место случаи, когда заявления соискателей о приеме диссертаций к защите не завизированы председателем совета либо другими ответственными лицами.

• Обнаружен не заверенный отзыв на автореферат.

• При проведении защиты докторской диссертации в состав диссертационного совета введены три доктора наук, представляющие данную область исследования в другом совете, однако документы, подтверждающие этот факт, в аттестационном деле отсутствуют.

• В протоколе заседания счетной комиссии вместо «состав счетной комиссии» написано: «состав избирательной комиссии».

• В деле соискателя ученой степени кандидата экономических наук на протоколе счетной комиссии отсутствует подпись председателя счетной комиссии. В справке того же дела не указано место работы официальных оппонентов. Диссертация не подписана соискателем. В диссертации отсутствует план либо оглавление. Имеются расхождения в формулировках гипотезы и научной новизны в диссертации и в автореферате. Большая часть отзывов на автореферат не датирована. Соискатель трижды приглашался на заседание экспертного совета по экономике ВАК вместе с председателем совета (приглашение направлялось трижды в период с октября 2004 г. по март 2005 г.). Официального ответа о причинах неявки в ВАК не поступало.

• Выявлены случаи, когда заявления соискателей о приеме диссертаций к защите датированы позднее даты проведения защит. В один день были проведены предварительная экспертиза докторской диссертации на кафедре и заседание диссертационного совета, принявшего диссертацию к защите. Все протоколы заседаний диссертационного совета по принятию диссертаций к защите оформлены очень кратко.

• Отмечены отдельные случаи отсутствия даты на отзывах официальных оппонентов и ведущих организаций или несвоевременного представления отзывов.

• Обнаружено несоблюдение п. 14 Положения о порядке присуждения ученых степеней, когда выпускающие кафедры университета при проведении предварительной экспертизы диссертаций не дают заключений, в которых должны быть отражены личное участие автора в получении результатов, изложенных в диссертации, степень достоверности результатов проведенных исследований, их новизна и практическая значимость, ценность научных работ соискателя, специальность, которой соответствует диссертация, полнота изложения материалов диссертации в работах, опубликованных соискателем. В основном заключения, принимаемые кафедрами, содержат лишь «одобрение работы над диссертацией».

• Качество заключений диссертационных советов по диссертациям не в полной мере соответствует п. 3.7 Положения о диссертационном совете. В них подчас не содержится оценки личного участия автора в полученных результатах, не обоснована достоверность исследования, не указывается теоретическая либо практическая значимость результатов работы.

• За 4,5 года функционирования диссертационного совета по двум социологическим специальностям защищены только 3 докторские диссертации и ни одной кандидатской.

• Активность членов диссертационных советов при проведении защиты недостаточна. Отмечены случаи, когда после выступления соискателя на

защите ему задается 1–3 вопроса и в дискуссии принимают участие 1–3 члена совета.

• Диссертационный совет Д 227.001.05, несмотря на заблаговременное уведомление (за две недели) о проверке деятельности диссертационных советов и передачу плана-задания с перечнем вопросов, по которым будет происходить проверка, оказался к проверке не готов. Председатель совета и его заместители отсутствовали, вопросы членов комиссии об организации и деятельности совета остались без ответа. Документация совета к проверке подготовлена не была. Лишь в результате повторного обращения Рособрнадзора документация диссертационного совета Д 227.001.05 была представлена комиссии.

• Руководством РГТЭУ допущено нарушение Положения о диссертационном совете, выразившееся в самовольном внесении изменений в состав совета (на что в соответствии с п. 1.5 уполномочена лишь Высшая аттестационная комиссия) и превышении срока, на который приказом руководителя организации может быть при отсутствии ученого секретаря диссертационного совета возложено выполнение его обязанностей на другого члена совета (приказ РГТЭУ № 172 от 11.05.2005 г.). В ходе проверки нарушение в части превышения сроков функционирования и.о. ученого секретаря устранено (приказ РГТЭУ № 234 от 29.06.2005 г.), а в части самовольного внесения изменений в состав совета устранено к завершению проверки (приказ РГТЭУ № 240 от 07.07.2005 г.). Одной из причин данного нарушения явилась практика издания в РГТЭУ приказов без предварительной юридической экспертизы: в приказе № 172 предусмотрена виза начальника Управления правовой и кадровой работы, хотя фактически текст приказа ему не представлялся, а в приказе № 234 даже не предусмотрена необходимость визирования его у юристов.

• Отсутствует единая система документального контроля за прохождением документов соискателей от момента представления диссертации в совет до получения диплома (кандидата, доктора наук).

• Журналы учета выдачи дипломов кандидата и доктора наук ведутся неудовлетворительно.

• В отчетах о работе диссертационного совета Д 227.001.05, направляемых в ВАК, обнаружены недостоверные сведения. Так, в отчете за 2004 календарный год указано, что ни один из защитившихся соискателей не обучался в аспирантуре, тогда как фактически из 23 защитившихся всего двое не обучались в аспирантуре РГТЭУ. В отчете за тот же период показано, что все защитившиеся за год соискатели кандидатской степени – из сторонних организаций, в то время как минимум четверть из них являются штатными сотрудниками РГТЭУ.

• В ряде случаев в стенограммах, справках формы № 15 и № 18 и протоколах счетной комиссии показаны участвующими в заседании диссертационного совета Д 227.001.05 члены совета, фактически на заседании не присутствовавшие, в голосовании не участвовавшие и не расписывавшиеся в явочном листе за явку и получение бюллетеней.

• Обнаружены многочисленные нарушения, связанные с оформлением отдельных документов в личных делах соискателей: неточное наименование учебных заведений и их подразделений, в том числе подразделений

РГТЭУ, отсутствие заявлений соискателей о приеме диссертации к защите, отсутствие на документах дат и необходимых резолюций, подписи одних должностных лиц вместо других без расшифровки и т. д.

23 сентября 2005 г. президиум ВАК рассмотрел результаты проверки деятельности диссертационных советов и принял следующее решение:

1. Принять к сведению результаты проверки деятельности диссертационных советов Д 227.001.01, Д 227.001.02, Д 227.001,03, Д 227.001.05 при Российском государственном торгово-экономическом университете.

2. Обратить внимание руководства Российского государственного торгово-экономического университета на недостатки, обнаруженные в ходе проверки, с целью их устранения.

3. Приостановить деятельность диссертационного совета Д 227.001.05 в связи с выявленными нарушениями Положения о диссертационном совете.

4. Опубликовать результаты проверки деятельности диссертационных советов в Бюллетене ВАК.

АННОТАЦИИ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА, КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Диссертационный совет Д 212.172. 01 при Новосибирском государственном педагогическом университете, г. Новосибирск

Егоркин Владимир Петрович. «Формирование готовности офицера принимать управленческие решения (На материале высшего военного командного училища (военного института) Министерства обороны Российской Федерации». Научный руководитель профессор *В. А. Беловолов.*

Готовность офицера принимать управленческие решения рассматривается как качество личности, выраженное в совокупности управленческих знаний, умений, навыков, необходимых для осуществления управленческой деятельности в системе служебно-боевых отношений, оптимального решения возникающих управленческих проблем, эффективного выполнения управленческих функций как внутри воинского коллектива, так и во взаимоотношениях в макросреде. Готовность офицера принимать управленческие решения есть цель и результат образовательного процесса в военном вузе и компонент в структуре готовности офицера к профессиональной служебно-боевой деятельности.

Модель формирования готовности офицера принимать управленческие решения рассматривается как сложная система, включающая в себя взаимосвязанные блоки: *целевой* (призван формулировать основные цели функционирования данного процесса); *мотивационно-ценностный* (создает побудительную и направляющую основу для формирования готовности офицера принимать управленческие решения); *содержательно-деятельностный* (интегрирует требования предстоящей профессиональной деятельности будущих офицеров и возможности военного учебного заведения по формированию готовности офицера принимать управленческие решения); *оценочно-результативный* (оценивает результативность работы по формированию готовности офицера принимать управленческие решения).

Критериями и показателями готовности офицера принимать управленческие решения являются следующие: мотивационно-ценностный (наличие социально значимых, профессионально-ценностных, личностных, познавательных мотивов, осознание важности профессии офицера, интериоризация нормативных предписаний в сферу личностных ценностей); когнитивный (знание и понимание специфики управленческой деятельности, их прочность и действенность, полнота, последовательность, качество выполняемых действий, составляющих структуру управленческих умений); эмоционально-волевой (отношение к избранной профессии, умение устанавливать определенные эмоционально-ценностные отношения в воинском коллективе, вера в свои силы, настойчивость, стремление и внутренняя готовность личности офицера к приобретению управленческих знаний, развитию умения принимать управленческие решения); деятельностный (правильная организация деятельности воинского коллектива при решении сто-

ящих задач; умение понимать, оценивать и позитивно изменять мотивацию подчиненных; разумно, сознательно, критично принимать и выполнять управленческие решения; способность брать на себя ответственность в служебно-боевой обстановке; умение ставить задачи подчиненным, выбирать стиль управления подчиненными, готовность и способность его видоизменять и адаптировать к новым условиям); рефлексивный (умение осознать цели и результаты собственной управленческой деятельности, подобрать адекватные способы достижения поставленных целей, самоанализ, самооценка собственных управленческих решений и действий, личных качеств, необходимых в управленческой деятельности, стремление к самообразованию).

Эффективность процесса формирования готовности офицера принимать управленческие решения обеспечивается совокупностью следующих педагогических условий:

– разработка и реализация содержания учебной деятельности офицера;

– обогащение образовательного процесса личностно-ориентированными педагогическими технологиями, интерактивными формами обучения, основанными на субъект-субъектных отношениях преподавателя и курсанта (офицера), фасилитативной позиции преподавателя;

– практико-ориентированная направленность формирования готовности офицера принимать управленческие решения;

– кадровое обеспечение процесса формирования готовности офицера принимать управленческие решения.

Головина Мария Олеговна. «Рефлексивно-ценностная детерминация идентичности личности». Научный руководитель профессор *Н. В. Дмитриева.*

Рефлексивно-ценностный компонент идентичности личности является детерминантой ее становления и обусловливает контекст субъектности идентичности, характеризующий качественную определенность «Я» в переживании своей целостности; рефлексивно-ценностная детерминация идентичности личности характеризуется следующими особенностями: а) в наибольшей степени проявления рефлексивности личности соотносятся со статусом моратория идентичности, а в наименьшей – со статусом предрешенной идентичности; б) статусы идентичности личности: диффузия, мораторий, предрешенность, достигнутая идентичность – соотносятся с совокупностью типов ценностей, характеризующих мотивационную направленность личности; психологический тренинг с акцентом на рефлексию и ценностное содержание личности является эффективным средством оптимизации продуктивной идентичности личности.

Щербаненко Олег Николаевич. «Управление развитием системы повышения квалификации руководителей учреждений образования». Научный руководитель профессор *Т. И. Березина.*

Система повышения квалификации руководителей учреждений образования как объект управления развитием и компонент системы непрерывного педагогического образования направлена на создание качественно ново-

го профессионального сообщества руководителей учреждений образования, организацию взаимодействия органов управления образованием и профессорско-преподавательского состава педагогического университета.

Управление развитием системы повышения квалификации призвано создавать условия ее жизнеобеспечения с учетом обновления содержания образования, развития способности обучающихся к саморазвитию. Этот процесс включает определение целей, ценностей, приоритетов, оценку и планирование ресурсов, разработку планов и программ развития с учетом потребностей обучающихся, их достижений.

Концептуальная модель управления развитием системы повышения квалификации включает в себя:

– методологию, основанную на системном, акмеологическом, синергетическом подходах;

– ведущие тенденции развития дополнительного профессионального образования: регионализация управления образованием, влияние понятия качества на систему повышения квалификации руководителей учреждений образования, становление и развитие нормативно-правовой базы дополнительного профессионального образования; усиление инновационных процессов в системе повышения квалификации;

– принципы управления развитием: выделение главного звена, оптимизация совместной деятельности субъектов управления развитием системы повышения квалификации, сочетание индивидуальной, групповой рефлексии процесса управления развитием рассматриваемой системы и его результатов;

– механизмы управления развитием, обеспечивающие диалог, согласование деятельности, налаживание партнерских отношений субъектов управления.

Технология управления развитием исследуемой системы представляет собой последовательность взаимосвязанных действий субъектов управления и участников образовательного процесса повышения квалификации, которая состоит из следующих компонентов: целевого, проектировочного, содержательного, организационного, рефлексивного.

Диссертационный совет Д 212.011. 01 при Барнаульском государственном педагогическом университете, г. Барнаул

Савина Ирина Анатольевна. «Психологическая компетентность менеджеров как фактор эффективности их деятельности в условиях реорганизации компании». Научный руководитель профессор *Л. Д. Демина.*

Психологическая компетентность личности менеджера есть системное образование, выступающее важным фактором эффективности деятельности менеджеров в условиях реорганизации компании и включающее в свою структуру когнитивный, мотивационный и рефлексивный компоненты.

В условиях реорганизации компании происходит трансформация профессиональных функций менеджеров среднего звена, связанная с оптимальным использованием и развитием человеческих ресурсов. Успешное вы-

полнение выделенных функций требует высокого уровня развития психологической компетентности.

Ведущими факторами эффективности деятельности менеджеров в условиях реорганизации компании выступают уровень развития психологической компетентности и, прежде всего, особенности мотивационного компонента (преобладание внутренней мотивации над внешней и ориентация на профессиональное совершенствование), наличие значимых положительных связей между мотивационным, рефлексивным и когнитивным компонентами.

Обучающие семинары являются действенным инструментом развития психологической компетентности менеджеров в условиях реорганизации. В результате их проведения в структуре психологической компетентности устанавливаются специфические взаимосвязи между ее компонентами, которые в конечном итоге определяют эффективность деятельности руководителей.

Эффективным способом активизации мотивационного компонента психологической компетентности менеджеров среднего звена является применение в работе кадровой службы групповых форм с использованием агрессивных технологий.

Диссертационный совет Д 212.112. 01 при Магнитогорском государственном университете, г. Магнитогорск

Ращикулина Елена Николаевна. «Подготовка студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей». Научный консультант профессор *Г. Г. Гранатов.*

В качестве теоретико-методологического основания подготовки студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей предлагается единство личностно-деятельностного, понятийно-синергетического, рефлексивно-контекстного, компетентностного подходов.

Концептуальная модель подготовки студентов к реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей включает следующие структурные элементы: методологический, логико-содержательный, технологический.

Педагогические условия, обеспечивающие процесс формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, предполагают включение таких составляющих, как проектирование в содержании соответствующей подготовки будущих специалистов принципов дополнительности и преемственности; реализация специальной психолого-педагогической подготовки студентов через разработанный нами учебно-методический комплекс; совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов, направленного на реализацию развивающей технологии образования; максимальное использование активных методов обучения с активизацией творческих и рефлексивных способностей студентов.

Диссертационный совет Д 212.306. 02 при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова, г. Якутск

Кельцинова Изольда Степановна. «Формирование нравственных качеств подростков в процессе изучения обществознания в школе». Научный руководитель профессор *Д. А. Данилов.*

Определены теоретико-методологические пути и способы реализации принципа гуманитаризации обучения и воспитания в рамках обществоведческого образования с изучением общекультурных, морально-этических норм и ценностей, интеграцией деятельностного и культурологического подходов в процессе личностно-ориентированного обучения.

Уточнены дидактические основы, организационные и рациональные педагогические условия, пути и способы формирования нравственных качеств подростков в процессе изучения обществознания в школе.

Обоснованы положения, представляющие собой целенаправленный, взаимосвязанный процесс обучения и воспитания личности учащегося в совокупности с урочной и внеурочной формами деятельности, эффективность которого обусловлена комплексным воздействием обществоведческого образования на смыслообразующую, прогностическую, когнитивную, коммуникативную, императивно-оценочную, мотивационную, ориентирующую, регулятивную, отражательную сферы деятельности учащихся через реализацию общекультурного, ценностно-ориентированного и практического компонентов усвоения школьниками морально-этических норм и ценностей в процессе нравственного становления и саморазвития.

Трофимова Валентина Михайловна. «Педагогические условия развития творческих способностей младших школьников в процессе письменной речевой деятельности». Научный руководитель профессор *Н. Д. Неустроев.*

Важнейшим фактором развития творческих способностей младших школьников является письменная речевая деятельность, ориентированная на порождение собственного высказывания.

Развитие творческих способностей младших школьников в процессе письменной речевой деятельности возможно при соблюдении следующих педагогических условий: осуществление деятельностного и личностно-ориентированного подходов к обучению письменной речевой деятельности; организация обучения письменной речевой деятельности на содержательно-оценочной основе.

Эффективность системы педагогических условий развития творческих способностей достигается при реализации внутренних механизмов обучения (взаимосвязь обучения с жизненным опытом младших школьников; приобщение младших школьников к исследовательской деятельности, массовой коммуникации, словесному творчеству).

Семенова Александра Дмитриевна. «Этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса в сельской национальной школе (на примере Республики Саха (Якутия)». Научный консультант профессор *А. А. Григорьева.*

Этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса – одно из направлений модернизации национальной школы. Ее теоретико-педагогические основы представляют собой закономерности совершенствования работы сельской национальной школы, проявляющиеся в этнопедагогизации содержания образования и технологии обучения. Научно-педагогические основы могут рассматриваться в качестве принципов развития образовательного пространства региона, вариативности педагогических подходов к деятельности сельской национальной школы. Этнопедагогизация способствует интеграции народных традиций воспитания с современными инновационными технологиями в учебно-воспитательном процессе, осуществляя активное взаимодействие лучших достижений академической педагогики и народной системы воспитания.

Функциональная модель этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях, являющаяся частью концепции, позволяет оценить качественные параметры эффективности процесса модернизации сельских национальных школ в условиях Якутии.

Научное обоснование этнодидактики как нового направления этнопедагогики обогащает содержание обучения на регионально-локальном материале и обновляет технологию учебно-воспитательного процесса.

Совершенствование этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в сельской школе, осуществляющееся по 4 направлениям: а) использование народных традиций; б) регионально-этническая ориентированность обычаев; в) повышение естественности обучения и воспитания; г) расширение этнопедагогического пространства, – формирует позитивное отношение учащихся, родителей и общественности к модернизации системы образования.

Организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию процесса этнопедагогизации работы сельской национальной школы:

– соответствие содержания образования заказу общества способствует целостности учебно-воспитательного процесса, основанного на богатом педагогическом наследии народа;

– оптимизация социально-педагогической среды, реализующая управляемое воздействие на личностное развитие обучающихся в школе;

– индивидуализация деятельности детей, стимулирующая сотрудничество между учителями и учащимися, а также между школьниками;

– гуманитаризация образовательного процесса, способствующая воспитанию милосердия, доброжелательности, толерантности в отношениях между людьми;

– этнопедагогическая подготовка сельского учителя путем ознакомления с народными традициями и овладения технологией взаимообучения на основе этнодидактики.

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете, г. Красноярск

Климова Ирина Викторовна. «Психологическое сопровождение личности в детерминирующих условиях деятельности». Научный руководитель профессор *В. С. Нургалеев.*

Обосновано понятие «детерминирующие условия» как условия, ограничивающие тот или иной процесс в определенном направлении с различным уровнем осознанности человеком его компонентов (например, целей деятельности). Среди указанных условий выявлены четыре типа – регламентирующие, когнитивные, эмотивно-аксиологические и поведенческие.

Обосновано понятие «деятельность в детерминирующих условиях» как особый вид индивидуальной деятельности, протекающий в условиях регламентирующего, когнитивного, эмотивно-аксиологического и поведенческого планов, ограничивающих активность личности в определенном направлении с различным уровнем осознанности основных компонентов профессиональной деятельности и провоцирующих в отдельных случаях деформационные тенденции в развитии личности, а также разработана соответствующая модель, сущность которой заключается в выявлении структурных и функциональных связей указанных условий между собой и определении их влияния на личность сотрудников пенитенциарных учреждений.

На основе результатов теоретического и экспериментального исследования деятельности личности в детерминирующих условиях разработана идеальная модель становления личности в указанных условиях деятельности, сущность которой заключается в выявлении областей реальности, оптимальности и идеальности в исследуемом процессе, а также в обосновании направлений, нивелирующих деформационные процессы и приближающих его к идеальному или оптимальному вариантам.

Разработан профессионально-ориентированный тренинг как пространство психологического сопровождения личности в детерминирующих условиях деятельности, включающий содержательный, операционально-деятельностный и оценочно-регулятивный компоненты, в рамках которого в качестве средств указанного сопровождения обоснованы: актуализация аналитико-синтетических способностей личности, приобщение личности к коммуникативной культуре, нивелирование девиантности поведения личности. Разработана модель данного тренинга, сущность которой заключается в сближении средств и направлений работы.

Григорьева Ольга Федоровна. «Влияние познавательной деятельности на развитие интеллектуальных способностей личности». Научный руководитель профессор *В. Г. Леонтьев.*

Интеллектуальные способности – это сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд индивидуально-своеобразных свойств личности, являющееся условием успешности какой-либо конкрет-

ной деятельности, а также свойств, которые вырабатываются лишь в процессе определенным образом организованной деятельности. В структуре интеллектуальных способностей выделяются вербальные и невербальные способности, которые классифицируются по степени выраженности комбинаторных и процессуальных свойств. Комбинаторные свойства характеризуют способность комбинировать в различных сочетаниях элементы проблемной ситуации и собственных знаний (способность устанавливать связи, соотношения и закономерности). Процессуальные свойства характеризуют способность распознавать, реконструировать или переструктурировать проблемную ситуацию на основе выбора и применения выработанных операций, приемов и стратегий познавательной деятельности (способность к анализу, синтезу, обобщению, абстрагированию).

Познавательная деятельность как функциональное пространство развития интеллектуальных способностей, во-первых, детерминирована функциями указанного вида способностей; во-вторых, имеет в рамках нашего исследования свою специфическую функцию, интегрированную с первыми: поисково-исследовательскую.

Влияние познавательной деятельности на развитие интеллектуальных способностей личности можно рассматривать как определенную психологическую систему: 1) в процессе овладения умственным действием происходит формирование общей стратегии познавательной деятельности; 2) формирование происходит по определенной логической схеме – от выделения отдельного предмета к установлению его связей с другими предметами, в системе которых он существует; 3) осуществление анализа свойств этого предмета в системе его функциональных связей с другими предметами. В этом процессе знания выступают как средство организации и регуляции данной деятельности, что поднимает ее на более высокий уровень.

Мартыновская Светлана Николаевна. «Актуализация творческого потенциала будущего инженера в процессе эвристического обучения». Научный руководитель профессор *В. В. Игнатова.*

Творческий потенциал будущего инженера представляет совокупность внутренних возможностей, потребностей, ценностей и средств достижения им таких состояний сознания, которые гармонизируют его отношение с окружающей действительностью, определяют интегральное проявление креативной составляющей инженерной деятельности и задают направленность процессу профессионального становления личности в целом. К основным показателям развития творческого потенциала будущего инженера отнесены: познавательно-оценочный показатель, отражающий перенос знаний, генерирование идей, оценку проблемной ситуации; эмоционально-ценностный – увлеченность творчеством, эмоциональный подъем, ценностное отношение к творчеству; рефлексивно-деятельностный – активность и самостоятельность в творческом поиске, выдвижение и решение проблемы, саморефлексия, способность мобилизовать ресурсы личности для достижения творческого результата.

Актуализация творческого потенциала будущего инженера в процессе эвристического обучения как перевод данного потенциала из скрытого, латентного состояния в явное, действующее, характеризуется следующими основными критериями: творческой активностью, творческой самостоятельностью, творческой самоэффективностью. Уровни актуализации творческого потенциала будущего инженера связаны со степенью проявленности данных критериев.

Дидактико-эвристическое обеспечение актуализации творческого потенциала будущего инженера в образовательном процессе технического вуза включает совокупность педагогических условий, эвристических форм, методов, приемов и средств их реализации:

- Насыщение процесса модульно-рейтингового обучения эвристическими формами, методами, приемами, средствами выступает в качестве условия дидактико-эвристического обеспечения актуализации творческого потенциала будущего инженера. Насыщение связывается с двумя его уровнями. Первый уровень – «горизонтальное насыщение» представляет систему мер по внедрению в традиционный учебный план образовательно-профессиональных интегрированных модулей, реализованных посредством целесообразного многообразия эвристических форм, методов, приемов и средств, направленных на развитие творческой активности будущего инженера. Второй уровень – «вертикальное насыщение» – направлен на развитие творческой активности с элементами творческой самостоятельности будущего инженера и связан с реализацией эвристических форм, методов, приемов и средств, отражающих содержательный и личностно-ориентированный смысл актуализации творческого потенциала будущего инженера.
- Приобщение будущего инженера к поиску незапланированного результата как условие дидактико-эвристического обеспечения актуализации творческого потенциала будущего инженера связано с реализацией специального модуля «Творчество в профессии инженера», включающего три учебных элемента – «Развитие творческой активности», «Развитие творческой самостоятельности», «Проявление творческой самоэффективности»; с последовательной организацией индивидуальной, парной и групповой форм работы, ориентированных на самостоятельный выбор будущим инженером эвристических средств достижения незапланированного результата.
- Проблемно-ориентированный анализ как условие дидактико-эвристического обеспечения актуализации творческого потенциала будущего инженера – это цепной процесс, состоящий из ступеней: изучение проявлений отдельных показателей творческого потенциала; ориентация в обстоятельствах, детерминирующих актуализацию творческого потенциала; выделение дидактико-эвристического обеспечения актуализации творческого потенциала; соотнесение проблем дидактико-эвристического обеспечения актуализации творческого потенциала будущего инженера с его моделью; определение направления совершенствования дидактико-эвристического обеспечения.

Гнидан Елена Васильевна. «Ориентирование студента вуза на культуру организационной деятельности». Научный руководитель доцент *О. А. Шушерина.*

Освоение студентом культурных способов и образцов осуществления деятельности организационного характера и проявление их в процессе профессионального становления понимается как культура организационной деятельности. Ее признаками являются: владение студентом научными знаниями о содержании культуры организационной деятельности; осознание необходимости ее освоения в контексте будущей профессиональной деятельности; оценивание собственной организационной деятельности в контексте профессионального становления; рефлексия и принятие культуры организационной деятельности как профессиональной ценности; направленность на результат организационной деятельности; творческое преобразование собственной организационной деятельности в культурную форму.

Ориентирование студента на культуру организационной деятельности как педагогическая стратегия ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера предполагает целенаправленные педагогические действия по информированию его о культуре организационной деятельности; актуализации профессионально-ценностного отношения к культуре организационной деятельности; обогащению субъективного опыта культуры организационной деятельности.

Ориентирование студента вуза на культуру организационной деятельности обеспечивается педагогическими условиями:

– информирование студента о культуре организационной деятельности обеспечивает осознание **студентом** культуры организационной деятельности как одной из функций профессиональной деятельности и осуществляется посредством реализации разработанного образовательного модуля «Культура организационной деятельности студента»;

– актуализация профессионально-ценностного отношения студента к культуре организационной деятельности направлена на принятие им культуры данной деятельности как профессиональной ценности и осуществляется посредством создания учебно-профессиональных ситуаций организационно-деятельностного характера;

– обогащение субъективного опыта культуры организационной деятельности студента способствует творческому преобразованию студентом собственной организационной деятельности в культурную форму и осуществляется путем обмена культурным опытом организационной деятельности и расширения сферы деятельности.

Харченова Ирина Степановна. «Развитие мышления детей младшего школьного возраста в процессе индивидуально-ориентированного обучения». Научный руководитель профессор *В. С. Нургалеев.*

Индивидуально-ориентированное обучение позволяет обеспечить развитие мышления через предоставление широких возможностей для успеш-

ной деятельности учащихся, так как ориентировано на учет своеобразия психики и личности индивида. В нем заложены механизмы, позволяющие учитывать морфофизиологические особенности, темперамент, специфику интересов, качеств перцептивных процессов и интеллекта, потребностей и способностей индивида.

Внедрение индивидуально-ориентированных учебных планов в образовательный процесс выступает психологическим условием развития мышления детей младшего школьного возраста, поскольку обеспечивает возможность каждому учащемуся выбрать уровень и темп усвоения учебного материала в зависимости от своих желаний и самочувствия на основе развития самостоятельности и гибкости мышления.

Активизация самостоятельной деятельности учащихся выступает психологическим условием развития мышления детей младшего школьного возраста на том основании, что развивает способность самостоятельно и критически мыслить, исследовательские умения, творческий подход к изучению учебного материала на основе развития умения обобщать, распознавать, применять свои знания на практике.

Нивелирование тревожности учащихся младших классов выступает психологическим условием развития мышления детей так как способствует более продуктивному развитию мышления на основе снижения уровня тревожности у школьников за счет преобразования их собственной деятельности.

Диссертационный совет Д 212.088.02 при Кемеровском государственном университете, г. Кемерово

Торосян Вера Федоровна. «Формирование познавательной самостоятельности студентов (на примере интегрированной системы "завод – втуз")» Научный руководитель профессор *Е. Л. Руднева.*

Факторы, влияющие на формирование познавательной самостоятельности студентов в интегрированной системе «завод – втуз»:

– *побудительные:* стремление студентов к самостоятельной работе, самостоятельности познания; преемственность в решении проблемы формирования познавательной самостоятельности между средней и высшей школой и др.;

– *процессуальные:* неподготовленность большинства студентов и части преподавателей к формированию познавательной самостоятельности и др.;

– *социальные:* ориентация на будущую производственную деятельность, развитие необходимых качеств специалиста и др.

Особенности формирования познавательной самостоятельности студентов в интегрированной системе «завод – втуз»: сочетание учебных и рабочих семестров, положительно влияющее на стремление студентов к самостоятельности познания; ускоренный рост профессионального мастерства в реальных производственных условиях; возможность самостоятельно расширить объем знаний.

Уровни сформированности познавательной самостоятельности студентов в интегрированной системе «завод – втуз»: первый уровень – репродуктивно-воспроизводящая самостоятельность – характеризуется наличием опорных знаний по предмету, соответствующих низкой ступени усвоения;

умением переноса усвоенных знаний и способов деятельности в аналогичные условия; второй уровень – реконструктивно-вариативная самостоятельность – характеризуется наличием опорных знаний, которые обучающийся может воспроизвести с помощью наводящих вопросов; умением переноса усвоенных знаний и способов деятельности в ситуации с изменением двух-трех параметров; третий уровень – частично-поисковая самостоятельность – характеризуется наличием опорных знаний, которые обучающийся может воспроизвести самостоятельно; умением переноса усвоенных знаний и способов деятельности в новые условия; четвертый уровень – творческая самостоятельность – характеризуется наличием углубленных знаний, которые обучающийся может избирательно актуализировать; умением найти новый подход в решении задачи и осуществить его. Деятельность, соответствующая этому уровню, приобретает поисковый характер, который проявляется в умении ставить вопрос, находить на него ответ, видеть проблему и отыскивать наиболее рациональный путь ее решения.

Педагогические условия формирования познавательной самостоятельности студентов в интегрированной системе «завод – втуз»: использование модульного обучения; организация внеаудиторной деятельности, направленной на формирование познавательной самостоятельности; реализация индивидуального и дифференцированного подходов при формировании познавательной самостоятельности.

Жданова Галина Александровна. «Гуманитаризация процесса подготовки будущего специалиста в техническом вузе». Научный руководитель профессор *Н. Э. Касаткина.*

Гуманитаризация – это педагогический процесс, в котором система организационных, методологических, психолого-педагогических мер направлена на проникновение гуманистических и гуманитарных идей в естественнонаучное, гуманитарное и техническое знание, на преодоление технократического стиля мышления, это поворот к будущему специалисту как личности социальной и духовной, наделенной внутренней свободой и нравственной ответственностью.

Гуманитарная среда технического вуза – это специально создаваемая система воспитательно-образовательных, духовно-нравственных, материальных, кадровых, организационно-административных условий подготовки будущего специалиста в техническом вузе, структурными компонентами которой являются идеи, люди, процессы, а основными функциями – мировоззренческая, образовательная, развивающая и воспитывающая.

Педагогическая модель гуманитаризации процесса подготовки будущего специалиста в техническом вузе включает в себя цели, функции, содержание деятельности по этапам, формы, методы, средства и критерии. Модель является ориентиром для выстраивания воспитательно-образовательного процесса вуза.

Педагогическими условиями, обеспечивающими гуманитаризацию процесса подготовки будущего специалиста в техническом вузе, являются разработка и реализация педагогической модели гуманитаризации процесса

подготовки будущего специалиста; формирование профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста в процессе изучения гуманитарных дисциплин; использование личностно-ориентированных педагогических технологий в процессе гуманитаризации подготовки будущего специалиста.

Мамонтова Наталья Юрьевна. «Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза». Научный руководитель доцент *Л. С. Зникина.*

Дополнено понятие коммуникативной компетентности студентов технического вуза, под которой понимается способность будущего специалиста к профессиональной деятельности в различных социально-экономических условиях и с представителями разных культур, формируемая в техническом вузе на основе социокультурных, социолингвистических знаний, умений и качеств и определяющая профессиональный потенциал личностного и управленческого развития специалиста; выявлены особенности формирования коммуникативной компетентности студентов в техническом вузе, связанные с выраженными тенденциями в инженерном образовании к совершенствованию подготовки будущих специалистов на основе усиления общегуманитарной составляющей:

– необходимость учета потребительского спроса на специалистов технических вузов с глубокими знаниями инженерного дела, общающихся в конкурентной среде отечественных и зарубежных профильных рынков;

– необходимость обеспечения синтеза усвоения специальных знаний, умений, навыков профильного направления и формирования коммуникативной компетентности, в том числе овладения иностранным языком на уровне, поддерживающем профессиональную деятельность в иноязычной среде.

Предложена новая функция делового иностранного языка: он является средством приобретения коммуникативной компетентности студентов технического вуза, одним из инструментов эффективной профессиональной деятельности будущего специалиста; разработана личностно-ориентированная педагогическая модель формирования коммуникативной компетентности студентов в техническом вузе (цели, задачи, функции, содержание, критерии и показатели сформированности исследуемой компетентности); выявлены, обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов в техническом вузе: разработка и внедрение на практике личностно-ориентированной педагогической модели формирования коммуникативной компетентности с учетом особенностей ее реализации в техническом вузе; использование личностно-ориентированных педагогических технологий формирования коммуникативной компетентности; реализация мониторинга сформированности коммуникативной компетентности.

Козырева Людмила Владимировна. «Формирование готовности старших школьников к учебно-исследовательской деятельности». Научный руководитель доцент *В. Н. Бобриков.*

Готовность старших школьников к учебно-исследовательской деятельности характеризуется овладением ими следующими учебно-исследовательскими умениями: формулировать проблемы, вырабатывать гипотезы, давать определения понятиям, наблюдать, собирать, хранить и обрабатывать информацию, аргументированно и логично излагать мысли, создавать алгоритмы, развернуто приводить доказательства, объективно оценивать достижения в учебно-исследовательской деятельности, анализировать полученные результаты, рефлексировать собственную учебно-исследовательскую деятельность.

На формирование готовности старших школьников к учебно-исследовательской деятельности оказывают влияние следующие организационно-педагогические факторы: недостаточная распространенность учебно-исследовательской деятельности старших школьников, отсутствие у учащихся понятий о научном познании, неготовность педагогов организовывать учебно-исследовательскую деятельность.

Особенность разработанной педагогической модели формирования готовности старших школьников к учебно-исследовательской деятельности заключается в том, что она позволяет выделить проблемы формирования их готовности к учебно-исследовательской деятельности в воспитательно-образовательном процессе образовательного учреждения, изучить и научно обосновать условия возможного сближения между ожидаемыми и реальными изменениями в готовности старших школьников к учебно-исследовательской деятельности.

Педагогические условия формирования готовности старших школьников к учебно-исследовательской деятельности включают: организацию учебно-исследовательской деятельности старших школьников в воспитательно-образовательном процессе образовательного учреждения; реализацию индивидуального и дифференцированного подходов по формированию готовности старших школьников к учебно-исследовательской деятельности; оценку результативности формирования готовности старших школьников к учебно-исследовательской деятельности.

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел/факс: (383) 2-68-11-61, 2-68-11-91

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор **Лепин Петр Вольдемарович**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Беловолов Валерий Александрович**
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор **Беловолова Светлана Павловна**

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете

Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 71
Тел.: (3912) 68-00-24

Научные специальности:
19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки)

Председатель совета	доктор психологических наук, профессор **Нургалеев Владимир Султанович**
Заместители председателя	доктор педагогических наук, профессор **Игнатова Валентина Владимировна,** доктор психологических наук, профессор **Орлова Светлана Николаевна**
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент **Андриенко Алена Васильевна**

Диссертационный совет Д 212.088.02 при Кемеровском государственном университете

Адрес: 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6
Тел.: (3842) 58-29-55

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор **Касаткина Наталья Эмильевна**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Невзоров Борис Павлович**
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор **Губанова Маргарита Ивановна**

Диссертационный совет К 212.226.01 при Кузбасской государственной педагогической академии

Адрес: 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13
Тел.: (3843) 42-46-16, 42-01-60

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор **Редлих Сергей Михайлович**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Кундозерова Людмила Ивановна**
Ученый секретарь	кандидат технических наук, профессор **Ростовцев Альберт Николаевич**

Диссертационный совет Д 212.011.01 при Барнаульском государственном педагогическом университете

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс: 26-08-36

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор **Шалаев Иван Кириллович**
Заместитель председателя	доктор психологических наук **Клочко Виталий Евгеньевич**
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор **Шептенко Полина Андреевна**

Диссертационный совет Д 212.112.01
при Магнитогорском государственном университете

Адрес: 455038, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 114
Тел.: (3519) 35-14-29; тел/факс: 30-60-44

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор философских наук, профессор **Романов Валентин Федорович**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Беликов Владимир Александрович**
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор **Сайгушев Николай Яковлевич**

Диссертационный совет Д 212.266.01
при Томском государственном педагогическом университете

Адрес: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75
Тел.: (3822) 52-17-68; факс: 52-31-80

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор физико-математических наук, профессор **Обухов Валерий Владимирович**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Копытов Анатолий Дмитриевич**

Ученый секретарь — кандидат педагогических наук, доцент **Вторина Елена Вениаминовна**

Диссертационный совет Д 311.005.01
при Уральской государственной академии физической культуры

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета — заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор **Найн Альберт Яковлевич**
Заместитель председателя — доктор педагогических наук, профессор **Куликов Леонид Михайлович**
Ученый секретарь — доктор педагогических наук, профессор **Кузьмин Андрей Михайлович**

Диссертационный совет К 212.069.02
при Забайкальском государственном педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского

Адрес: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Тел.: (3022) 35-94-85; факс: 35-22-68

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета — доктор педагогических наук, профессор **Клименко Татьяна Константиновна**
Заместитель председателя — доктор педагогических наук, профессор **Дугарова Дулма Цырендашиевна**
Ученый секретарь — доктор педагогических наук, профессор **Рогова Антонина Викторовна**

Диссертационный совет Д 212.306.02 при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова

Адрес: 677891, г. Якутск, ул. Белинского, 58
Тел.:(4112) 49-49-16; 42-02-84; факс: 32-05-12

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор **Данилов Дмитрий Алексеевич**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Неустроев Николай Дмитриевич**
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент **Петрова Светлана Максимовна**

О НОВЫХ КНИГАХ

Константинов М. В., Шлямов К. О. Времен и мира дали. – 2-е изд., испр. и доп. – Новосибирск, 2006. – 82 с. (гриф СО РАН)

Эта книга о «педагогике реального действия». В книгу вошли рассказы и стихи о романтике путешествий студентов и школьников во времени и пространстве, о поисках древностей в различных уголках Забайкалья. «Педагогика реального действия» утверждает себя в такой форме учебного процесса высшей школы, как археологическая экспедиция, где пополняются знания, формируются умения, происходит приобщение к науке. Необычным оказывается образовательное пространство, соединяющее естественную природную среду, физический и интеллектуальный труд (тяжелая работа на раскопках древних поселений и погребений, простые чертежи в сочетании со специальными аналитическими усилиями), самообеспечение, спорт (футбол, волейбол, байдарки, шахматы). Школьными отрядами руководят учителя, как правило, уже имеющие экспедиционный опыт. Студенты в этих отрядах проходят учебную педагогическую практику, осваивают методики воспитания и исследования. Решаются учебные, научные и педагогические задачи. Формы и методы их решения представлены эмоционально выразительными описаниями, приобретающими глубокий этический смысл.

Учебные задачи определяются необходимостью подготовки учителя-историка, владеющего методами научного анализа, самостоятельно проводящего исследовательскую или краеведческую работу. Научные задачи разрабатываются руководителем экспедиции и регламентируются отделом полевых исследований Института археологии РАН. Педагогические задачи многоплановы. Одна из наиболее существенных заключается в том, чтобы экспедиционный коллектив был работоспособным и дружным. Сплав жизненного опыта и молодой энергии предполагает отношения взаимной поддержки и уважения. Временные, вновь создаваемые коллективы экспедиционных отрядов наследуют традиции, выработанные более чем за тридцать лет. Жизнедеятельность членов экспедиционного коллектива традиционно характеризуется особым настроем высокой духовности, желанием «одолеть времен и мира дали», как поется в песне археологической разведки. Традиционными являются ценности, утверждаемые всем стилем жизни участников экспедиций, – «проникнуть в тайны седых эпох», в глубоких раскопах и ледниковой глине разглядеть «контуры древних кострищ, чей пламень остывший рождает мысли о прошлом и вечном». Так реализуется глубинная задача – формирование активной нравственной позиции личности. В книге показан объективный процесс становления личностной позиции, протекающий вне прямого вмешательства педагогов, но под влиянием условий и отношений субъектов «педагогики реального действия». Между тем, отношения и есть реализованная цель воспитания.

В работе экспедиционных отрядов перспективной сегодня становится тема «Археология и декабристы». Многое в Сибири, что касается изучения истории и культуры, начиналось с декабристов. Они были и первопроходцами по части изучения древностей. Еще не открыты многие сибирские страницы истории декабризма.

Несомненно, книга будет интересна и полезна учащимся старших классов, студентам, учителям, краеведам и широкому кругу читателей. В ней удачно сочетаются популярность и научность. Живые, остроумные рассказы, стихи и песни археологических экспедиций зовут к неизведанному, а будущих учителей учат мастерству через педагогические истины, которые не «лежат» на поверхности, а воспринимаются как открытые заново. Быть может, археология и есть путеводная нить от времени к вечности, наука о поисках Истины. Дважды не ступить в тот же поток – все изменяется. Но «только, как прежде, символ надежды – песни, костер, река. И непременно в вечной Вселенной души как облака».

Егоров В. В., Скибицкий Э. Г. Методология и методика научного исследования. – Алматы: Fылым, 2005. – 353 с.

Изложены основы методологии, методики и техники научного труда, начиная от определения проблемы, выбора темы, уточнения исходных фактов и теоретических положений до апробации. Показана технология написания и литературного оформления (текстового и иллюстративного материала) научной работы. Охарактеризованы приемы выдвижения гипотезы, задач. Описаны этапы подготовки к написанию диссертации и процедура ее публичной защиты. Приведено описание методики составления автореферата диссертации. Кратко рассмотрены особенности организации научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении.

Как утверждал Цицерон в 55 г. до н.э., «учиться нетрудно, если у тебя добросовестные наставники, и ты сам умеешь учиться». Что означает уметь учиться? Это значит, что необходимо знать «приемы построения слов и мыслей», приемы запоминания и понимания, уметь работать с разного вида источниками информации, как на жесткой основе, так и на магнитных носителях, правильно оценивать полезность информации для своей работы в целях проведения различных изысканий и др.

У начинающих исследователей, приступающих к работе над диссертацией, всегда возникает масса вопросов, связанных с построением методологического аппарата, интерпретацией экспериментальных данных, методикой написания, правилами оформления и процедурой защиты диссертации.

Предлагаемое издание основано на собственном опыте авторов в подготовке научных сотрудников, в том числе кандидатов и докторов педагогических наук.

При формировании содержания книги авторы использовали со ссылками фрагменты работ других авторов, таких как Ю. К.Бабанский, В. С. Безрукова, М. З. Бор, Б. С. Волков, Н. В. Волкова, Ю. Г. Волков, А. В. Губанов, И. В. Загвязинский, Н. И. Загузов, А. Захаров, Т. Захаров, В. В. Краевский, И. Н. Кузнецов, Ф. А. Кузин, А. Я. Найн, А. М. Новиков, М. Н. Скаткин, Е. В. Ткаченко, Д. И. Фельдштейн и др.

Монография состоит из введения, десяти глав, заключения, глоссария и приложения. Главы разделены на темы. Каждая тема содержит вопросы для самопроверки и список литературы.

Предназначена книга для магистрантов, аспирантов, докторантов и соискателей ученой степени, а также педагогов, занимающихся научно-исследовательской и научно-экспериментальной работой.

Вдумчивый читатель не мог не заметить, что в книге рассмотрен весь процесс подготовки диссертации, представленной в виде рукописи: от выбора темы этой квалификационной работы до ее публичной защиты. Показано, что подготовка диссертации – это сложный творческий процесс, требующий от исследователя больших умственных, физических, волевых, психологических усилий, высокой профессиональной компетентности, знаний приемов научного творчества, умений пользоваться различными источниками информации, в том числе Интернетом и др.

В монографии освещены общие вопросы методологии и методики проведения научного исследования, его логической структуры и методов, структуры и содержания этапов изыскательского процесса, подготовки к написанию диссертации и процедуры ее защиты, апробации и оформления результатов исследования; технологии разработки инструментария для проведения изыскания, организации научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы. Самостоятельное их осмысление, конкретизация и использование применительно к конкретным условиям – это Ваша задача, читатель.

Содержание книги направлено на формирование такой научно-исследовательской подготовки, которая позволит соискателю умело организовать свою деятельность; принимать решения; сформировать направленность к исследовательской работе; освоить технику оформления диссертационной и других видов работ; регулировать поведение при сотрудничестве с другими учеными в соответствии со сложившимися обстоятельствами; подготовиться к защите диссертации; критически оценивать результаты своей научной деятельности; приобрести новые навыки объективного анализа своих интеллектуальных способностей и потребностей; аргументированно доказывать правильность выдвинутых в диссертации положений; соблюдать этические нормы и др.

Авторы дают общие рекомендации и советы по проведению научного изыскания. Поэтому в каждом конкретном случае требуется индивидуальная корректировка и учет специфики научной работы (диссертации, диплома, курсовой работы и др.).

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а)УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Литература». Все работы, помещенные в список литературы, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с.53].

Примеры оформления литературы различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6-15:

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения /В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С.51-60.

АВТОРЫ НОМЕРА

Блинов Леонид Викторович – проректор по научной работе, доктор педагогических наук, профессор Дальневосточного государственного социально-гуманитарного академии, член-корреспондент МАНПО, Бирибиджан

Буланкина Надежда Ефимовна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой гуманитарного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск

Егорова Екатерина Борисовна – кандидат филологических наук, доцент, заместитель начальника Учебно-методического управления Московского педагогического государственного университета, Москва

Исаев Илья Федорович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Белгородского государственного университета, Белгород

Кениспаев Жумагельды Кубжасарович – кандидат философских наук, доцент Алтайской академии экономики и права, Барнаул.

Константинов Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, проректор по науке Забайкальского государственного педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита

Кудинов Сергей Иванович – доктор психологических наук, профессор Тольяттинского государственного университета, Тольятти.

Кудинов Сергей Сергеевич – научный сотрудник Бийского Института социально психологических исследований, Бийск

Никитин Геннадий Андреевич – кандидат педагогических наук, доцент заведующий кафедрой теории и методики преподавания технологии и предпринимательства Чувашского государственного педагогического университета им. М. Я. Яковлева, Чебоксары

Палаткина Галина Владимировна – доктор педагогических наук, профессор

Саволайнен Г. С. – кандидат педагогических наук, доцент Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, Красноярск

Саитбаева Эльвира Равильевна – доктор педагогических наук, профессор, Москва

Скибицкий Эдуард Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирского института финансов и банковского дела, Новосибирск.

Сластенин Виталий Александрович – заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, президент Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Соковикова Наталья Викторовна – академик Петровской академии наук и искусства, кандидат психологических наук, балетмейстер-постановщик Новосибирского государственного академического театра оперы и балета, член CID UNESCO, Новосибирск

Холина Лидия Игнатьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибир-

ского государственного педагогического университета, Новосибирск

Холина Людмила Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики предприятий факультета бизнеса Новосибирского государственного технического университета, главный специалист управления профессионального образования департамента образования Новосибирской области, Новосибирск

Шкабура Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой информатики Омского института (филиал) Российского государственного торгово-экономического университета, Санкт-Петербург

Щуркова Надежда Егоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

SUMMARY

Ye. B. Yegorova

URGENT TASKS OF METHODICAL EDUCATIONAL ASSOCIATION WITH PEDAGOGICAL SPECIALIZATION IN CONDITIONS OF REFORMS OF THE RUSSIAN EDUCATION

The author examines urgent tasks of methodical educational association with pedagogical specialization in conditions of reforms of the Russian education

V. A. Slastyonin

PROFESSIONALISM OF THE TEACHER: THE ACMEOLOGICAL APPROACH

This paper relates to the dynamic changes in today's life, complexity of tasks to be solved by the school system in our days. The requirements to the teacher increased; current socio-cultural situation calls for further, more profound research of the problems in question. Professional progress of the teacher during all stages of his or her activity is one of the primary concerns for educationalists.

L. V. Blinov

AXIOLOGY OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DETERMINATION OF THE TEACHERS: THE SYNERGETIC APPROACH

The professional and personal self-determination is determined by value orientations of the system within which the person exists. The evolutionary changes which have taken place in the system of education are reflected in normative acts, education theories, which in their turn regulate the system's functioning, formalize the hierarchy of social roles and stipulate the professional personal self-determination of educators.

I. F. Isayev

CULTUROLOGICAL APPROACH TO THE PROBLEMS OF PROFESSIONALISM OF THE TEACHER

Culturological approach implies considering the problems of professional pedagogical activity and education in a broad cultural context. The author speaks about integration of the person of the teacher into the general and professional pedagogical culture, active development of the pedagogical theories, values, and technologies.

Zh. K. Kenispayev

PHILOSOPHY OF CONSCIOUSNESS AS AN EDUCATIONAL DISCIPLINE

The author emphasizes that, first of all, a man is interested in the question of the role and place of consciousness in the course of cognitive activity. Thus it is necessary to begin the acquaintance of the man with the sphere of scientific knowledge with the research of its main instrument - consciousness.

E. R. Saitbayeva

PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF SELF-DETERMINATION OF THE MAN

The author discusses the problem of self-determination of the man trying to conceive the sense of his life and his place in the world, which have always been the central problem of philosophy and the eternal question for mankind.

L. S. Ilyushin

CROSS-CULTURAL RESEARCH OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF THE PERSON

The paper's subject is directing the educational process to development of motivation of the pupils. Being a traditional task for pedagogics, the problem of motivation becomes more austere and complex in the present-day socio-cultural context.

N. Ye. Shchurkova

AMBIVALENCE OF THE WORLD ORDER AND CONTRADICTIONS OF PEDAGOGICAL PROCESS

The author of the paper speculates upon the ambivalence of the world order inherent to any existing phenomenon. Contradictions are also typical of educational process, where they penetrated so deep, that it would be correct to define education as constant daily overcoming of the contradictions by the child and teacher in their interaction.

G. S. Savolainen

THE METHODOLOGY OF MONITORING THE PROCESS AND RESULTS OF FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS

The author reveals the methodology of monitoring the process and results of formation of socio-cultural competence of the future teachers. The competence may be expanded, taking into account the peculiarities of personal development, professional requirements and management of the process.

Y. N. Koocher

COGNITIVE TECHNIQUES IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STAFF

The deficiency of practical skill in solution of professional tasks is felt in the system of training of the pedagogical staff. The students should master their proficiency, but it is clear that the extensive approach to the problem becomes less effective. The growing spectrum of required skills, their creative application and autonomous combination call for new decisions. Besides, the hours assigned for practical preparation of the students are limited for financial reasons. The author suggests an effective solution to the problem.

E. G. Skibitskiy, O. V. Shkabura

THE CONTROL AND ESTIMATION OF QUALITY OF TRAINING AS A COMPONENT OF INFORMATIVE SYSTEM OF PEDAGOGICAL PROCESS

The authors of the paper have shown the role of educational technologies in development of the qualifying characteristics of the future teachers. Those characteristics are worked out according to an information model of teachers' professional behavior. The efficiency depends to a certain degree on motivation of the trainees their self-education, their active self-reliant position.

G. V. Palatkina

CONCEPTION OF AN ETHNOPEDAGOGICAL MODEL OF MULTICULTURAL EDUCATION

The paper is devoted to development of conceptions of an ethnopedagogical model of multicultural education. This construction, in conformity with logic, is supposed to comprise the basic theoretical components of a pedagogical system, principles, contents, forms of organization, methods and means.

G. A. Nikitin

ETHNO-AESTHETIC SOURCES OF EDUCATION IN THE CULTURE OF THE ABASH COMMUNITY

The author investigates the Abash culture with its own history and experience of people's education. It is necessary for the younger generations to know the sources of our ethno-aesthetic traditions.

O. B. Zemtsova

FORMATION AND DEVELOPMENT OF SECONDARY PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE MARI REGION IN THE 20s – 30s OF THE 20TH CENTURY

Now pedagogics experiences the period of searching for ways, contents, forms, methods of training and education. The author noticed the growing attention to the historical past of our Motherland. The society tries to utilize that experience answering the challenges of today's reality.

I. V. Sinyushina

THE PROBLEM OF PARITY OF CLASSICAL AND REAL EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL THEORY OF THE 19TH CENTURY AND ITS REFLECTION IN K. D. USHINSKIY'S WORKS

The author writes about the changes in school business in Russia in the second half of the 19th century. She describes the development of real education at that time since the foundation of the first real educational institutions.

O. D. Fedotova

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICS IN GERMANY SINCE LATE 19TH CENTURY AND WEST GERMANY (40s – 90s OF THE 20TH CENTURY)

The author concentrates the readers' attention on traditions of pedagogics in the advanced foreign countries having a developed system of knowledge, achieved as a result of conscious application of various means and methods of scientific research that are still uncommon for us.

S. I. Kurganskiy

PRINCIPLES OF INTENSIFYING THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEM OF HIGH SCHOOLS

The paper reveals a system of principles intensifying the development of educational system of high schools, which comprises all of its components from the purposes of activity to the question of its optimization.

Ye. A. Maralova

PSYCHOTHERAPEUTIC EFFECTS OF POSTGRADUATE EDUCATION OF THE TEACHERS: THE PROBLEM OF PROFESSIONAL DISCOURSE

The author describes the postgraduate education in the situation of interdisciplinary dialogue.

N. V. Sokovnikova

PROBLEMS OF PRESERVATION OF TRADITIONAL CHOREOGRAPHIC LEXICON IN CHOREOGRAPHIC PEDAGOGICS

The author analyzes the situation in choreographic art in the Novosibirsk region. At the present moment, instead of serious and interested analysis of problems in developing choreographic education, we find inconsiderate selection of pedagogical staff and confusion in the minds of young choreographers.

N. Ye. Bulankina

URGENT PROBLEMS OF EDUCATION IN THE NEW MILLENIUM IN THE CONTEXT OF HUMANIZATION OF EDUCATIONAL SYSTEMS

The author analyses the specific problems in our national educational system caused by the crisis in the society. Humanization of education can facilitate the problems.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования — один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: **ISSN 1813-4718**
Основное название: **Sibirskij pedagogiceskij zurnal**
Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. z.**
«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358