

Главный редактор:
В. А. Беловолов

Председатель редак-
ционной коллегии:
П. В. Ленин

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)
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 госу-
дарственный педагоги-
ческий университет,
Международная акаде-
мия наук педагогичес-
кого образования

Журнал зарегистриро-
ван Министерством
Российской Федерации
по делам печати, теле-
радиовещания и
средств массовой ком-
муникации. Свидетель-
ство о регистрации ПИ
№77 - 16812 от 20.11.
2003

Распространяется по
подписке и в розницу.
Подписной индекс по
каталогу «Почта Рос-
сии» — 32358

© Новосибирский
государственный
педагогический
университет, 2005

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

В. А. Сластенин, Р. М. Асадуллин. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности	3
М. И. Крахтунов. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя	19
Н. И. Филиппенко. Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя	34

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

В. П. Казначеев. Космогония Н. Ф. Федорова и философия Вселенной XXI века	50
Ф. Ш. Терезулов. Социогеном: трудности на пути его изучения и общественного признания	57
Ж. К. Кениспаев. Традиции и инновации в изучении сознания человека	74
Л. В. Коломийченко. Методологические основы социального развития дошкольников

Раздел III. Языковая культура

А. А. Чернобров. «Школьная» и научная терминология в языке	96
--	----

Раздел IV. Информационные и педагогические технологии

- Е. В. Данильчук.* Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога 103

Раздел V. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

- И. Л. Борзенко, О. Г. Ултургашева.* Формирование национальной школы тюркских народов Саяно-Алтайского региона в 1920-е годы 120
Д. В. Ушаков. Воспроизводство этничности в системе этнокультурных взаимодействий: теоретическая модель 130
И. В. Воробьева. Народная дидактика в педагогической деятельности Н. М. Охотникова 139

Раздел VI. История педагогической теории и практики

- Н. Н. Родигина.* «Кому просвещать Сибирь?»: Вопросы образования на страницах российской журнальной прессы конца XIX – начала XX веков 148
Н. П. Сенченков. Основные положения педологической типологии детей в конце XIX – начале XX веков 156

Раздел VII. Сравнительная педагогика

- Е. И. Бражник.* Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании 166

Раздел VIII. Психологические исследования

- Т. А. Гусева, Н. В. Дмитриева.* Системная организация познавательной активности личности: факторы развития, модераторы проявления 182

Раздел IX. Образование. Здоровье. Безопасность

- Н. Г. Иглина, С. В. Трубицина, О. В. Магденко.* Перинатальное поражение ЦНС у новорожденных детей 189

Раздел X. Размышление, обсуждение

- А. И. Шутенко.* Кризис высшей школы: испытание постмодернизмом 197
Н. В. Соковинова. Учитель танцев – это деятель искусства или образования? 203

Раздел XI. Информационное сообщение

- Заседание Учебно-методической комиссии по специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования» Учебно-методического объединения по специальностям педагогического образования 209*

- А. Е. Дмитриев, Д. И. Латышина, М. А. Олейникова.* Совершенствование профессиональной подготовки учителя начальных классов 209

Раздел XII. В диссертационных советах

- Совершенствование системы подготовки и аттестации кадров высшей квалификации (письмо Министерства образования и науки РФ) 213
В Высшей аттестационной комиссии (ВАК) 219
Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук 228
Информация о диссертационных советах 242
О новых книгах 247
А. Ф. Амиров. Образование на новый вызов времени. Рецензия на учебное пособие Ф. Ш. Терегулова «Теоретическая педагогика» 259
Правила оформления статей 265
Авторы номера 266
Summary 268
Указатель статей, опубликованных в 2005 г. 273

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Выходит 5 раз в год

Выпускающий редактор:

Т. К. Коробкова

Художник:

В. А. Кириллов

Оператор
электронной
верстки:

П. А. Панкратов

Адрес редакции:
630126, Новосибирск,
ул. Вилуйская, 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:
20.11.2005

Формат 70x108/16
Печать RISO.
Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 35
Уч.-изд. л. 19,57
Тираж 1000 экз.
Заказ № 614

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

РАЗДЕЛ I
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

В. А. Слостенин, Р. М. Асадуллин

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Обращение к разработке теоретических основ формирования личности учителя как субъекта педагогической деятельности обусловлено рядом обстоятельств.

Социально-экономические изменения, резкое увеличение объема научной информации на фоне общего кризиса системы образования привели к необходимости существенного обновления целей, задач и содержания педагогического образования, что, в свою очередь, потребовало разработки новой парадигмы образования, соответствующей запросам обновляющегося общества. Причём процесс формирования учителя в педагогическом вузе должен осуществляться на основе методологического положения о личности как субъекте деятельности и ее целостности.

Стратегия современного педагогического образования состоит в развитии и саморазвитии личности учителя, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных образовательных задач. Эта стратегия воплощается в направленности содержания, форм и методов учебного процесса на становление духовно развитой, культурной личности учителя, обладающего целостным гуманистическим мировоззрением, глубокими профессиональными знаниями, комплексно реализующего свой творческий потенциал в профессиональной деятельности. При моделировании личности учителя необходимо преодолеть наблюдающийся разрыв между учителем и человеком, гражданином и специалистом. Личностная позиция будущего педагога должна стать органичной частью его профессиональной деятельности. Формирование и развитие этого внутренне целостного единства должно происходить в едином процессе.

Несмотря на то, что система высшего профессионального образования в России занимает одно из лидирующих мест в мире, ей присущ ряд серьезных недостатков, в частности таких, как технологическая необеспеченность формирования профессиональной деятельности, нацеленность её на сообщение готовых знаний; неадекватность структуры учебно-воспитательного процесса вуза структуре развивающейся личности будущего учителя; сугубо дисциплинарный характер образовательного процесса, слабость межпредметных связей; отрыв логики усвоения учебного материала, изучения общекультурной и предметной информации от предстоящей профессиональной деятельности; слабо выраженная общегуманитарная и профессионально-педагогическая направленность образовательного процесса; неполное использование потенциала личностных возможностей будущего учителя;

отсутствие у студентов условий для построения собственных образовательных траекторий; большие временные разрывы между получением знаний студентами и применением этих знаний на практике.

На современном этапе развития цивилизации прогнозируется возрастание роли организационных и информационных технологий, гуманизации и демократизации общественных отношений. В данной ситуации насущной становится потребность в непрерывном образовании, системном реформировании его содержания, создании механизмов его постоянного обновления. Основополагающая задача реформы высшего педагогического образования состоит в том, чтобы поднять уровень фундаментальной теоретической подготовки будущих учителей, одновременно усилив ее практическую направленность. В условиях перехода образовательной сферы России к вариативному образованию возрастают требования к подготовке учителей: она должна предусматривать формирование у студентов способности квалифицированно распознавать подлинное содержание педагогических систем, технологий, методик, видеть за внешними проявлениями их внутреннюю сущность, глубинные механизмы реализации, определять их возможности и границы.

В целом анализ современного состояния исследований и практики педагогического образования свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме субъектного развития личности учителя. Однако имеющиеся исследования в области вузовского образования еще не позволяют в достаточной мере определить теоретико-методологические основы формирования личности учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности. В известных нам работах в основном рассматривались отдельные аспекты подготовки студентов к самостоятельной профессиональной деятельности. Эти работы способствуют накоплению и систематизации знаний по исследуемой теме, но не носят обобщающего характера. Так, несмотря на то, что категория «педагогическая деятельность» часто используется в педагогических сочинениях, до настоящего времени не дана общепринятая характеристика ее сущности, не определены структура, принципы и педагогические условия ее формирования в образовательном процессе педагогического вуза. Можно утверждать, что все еще отсутствует теоретически и технологически проработанная концепция многоуровневой (нелинейной) организации педагогического образования, направленная на формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности. Ощущается потребность в разработке системных и технологических средств и условий (закономерностей, принципов, правил, содержания, форм, методов) формирования личности учителя.

Таким образом, современный этап развития педагогических исследований выдвигает в качестве первоочередной задачи разработку и обоснование системы формирования личности студента как субъекта педагогической деятельности, выявление и систематизацию содержания, структуры и условий многоуровневого образовательного процесса в высшей педагогической школе.

В итоге теоретического анализа установлено, что в отечественной философской, психологической и педагогической литературе накоплен богатый фонд научных идей, концепций, моделей личности и ее профессиональной деятельности, наработан опыт создания условий их внедрения. В нашем

исследовании проанализированы созданные в рамках профессиографического подхода различные концепции и модели учителя, профессиональной деятельности (О. С. Анисимов, А. А. Вербицкий, Н. В. Кузьмина, Л. М. Кустов, А. К. Маркова, Л. И. Митина, Л. Ф. Спирин, В. Д. Шадриков, Г. П. Щедровицкий, Н. М. Яковлева), идеи и теоретические положения представителей акмеологического и дидактологического направлений в изучении проблем высшего педагогического образования.

Изучение и формирование профессиональной педагогической деятельности в течение многих лет осуществляется дидактологической школой В. А. Сластенина. Этой школой обоснован целый ряд продуктивных идей, свидетельствующих о необходимости и возможности в условиях образовательного процесса в вузе формировать студентов как субъектов педагогической деятельности. В частности, в нашем исследовании были успешно использованы следующие положения:

– определение педагогической деятельности как метадеятельности, направленной на решение многообразных задач, которые по своей сути являются задачами социального управления;

– представление педагогической деятельности как единства теоретической и практической частей, обеспечивающих успешность достижения учебно-воспитательных задач;

– ориентация на формирование педагогической деятельности путем решения в образовательном процессе комплекса теоретических и практических задач, имитирующих реальные условия профессиональной деятельности учителя. Однако в науке все еще не сложилось общепринятое определение понятия «педагогическая деятельность». Это связано с разработками психологической теории деятельности, где также нет единства в трактовке родового по отношению к предмету исследования понятия «деятельность». Определение компонентного состава педагогической деятельности основано на теоретических положениях о психологической сущности человеческой деятельности, выработанных школой А. Н. Леонтьева, а также на идее совместной распределенной деятельности в образовательном процессе, разработанной школой В. В. Давыдова. Вместе с тем педагогическая деятельность, как и многие общепринятые понятия педагогики, изучена и описана на основе линейного анализа.

В настоящее время в развитии науки наблюдается тенденция движения от одноаспектности к системности, комплексности. Главная же тенденция современной науки заключается в переходе от функционализма к субстратности. В нашем исследовании она выражается в обращении к личности человека как предмета изучения и образа, определяющего структуру личности учителя, как субъекта профессионально-педагогической деятельности и процесса его формирования.

В педагогической науке условия процесса формирования личности исследованы и достаточно подробно описаны. Подчеркивается, что в реальном образовательном процессе все его элементы взаимообусловлены, интегрированы и выступают в неразрывном единстве, качественная специфика которого определяется направленностью на формирование человека как субъекта этого процесса. Отсюда специфика учебно-воспитательного процесса в вузе, ориентированного на формирование и развитие личности учителя как субъекта педагогической деятельности, позволяет заключить,

что педагогическая деятельность может и должна представлять собой интегративную характеристику процесса профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в единстве его объекта, субъекта, содержания, механизма, системы и целей.

В исследовании обосновывается подход, представляющий человека и его личность как трехуровневое явление, как синтез поведенческих, эмоционально-нравственных и духовно-когнитивных начал. Рассматривая личность человека как продукт соответствующей культуры, мы развиваем идею изоморфизма структуры педагогической деятельности структурам культуры и человека. Эта идея явилась исходным тезисом, положенным в основу нашего подхода к определению сущности педагогической деятельности и путей ее формирования.

Представления о человеке и его личности, структуре, психических механизмах поведения и развития должны являться определяющим фактором проектирования образовательного процесса и управления им, в том числе и процессом профессионально-педагогической подготовки студентов. Изучение личности человека и его деятельности диктуется необходимостью обоснования содержания и структуры образовательного процесса вуза, направленного на формирование учителя как субъекта педагогической деятельности. Элементы структуры целостного человека выражают различную степень конкретизации требований к строению педагогической деятельности и образовательному процессу, направленному на ее формирование, с точностью до изоморфизма. Природа человека, его структура, законы внутреннего развития должны рассматриваться в качестве образа, по которому строится педагогическое образование, т. е. конкретное представление о человеке содержит в себе указания о характере и способах деятельности педагогов по отношению к ученику и коллективу. Именно они должны моделироваться в образовательном процессе.

По своей природе педагогическая деятельность – производное от социальной деятельности, и ее конкретное содержание зависит как от целей данной профессии, ее общественной роли и признания, так и от других факторов. Педагогической деятельности изначально свойственны все признаки деятельности, которые определяют ее: 1) как непрерывный, живой, предельно пластичный, изначально нерегламентированный и неограниченный процесс взаимодействия человека с окружающим его миром; 2) как систему внешне наблюдаемых действий, противопоставляемых сознанию как внутренней программе, управляющей этими действиями; 3) как преобразование субъектом предметов и явлений окружающего мира; 4) как форму выражения внутренних жизненных смыслов ее субъекта; 5) как носителя и показателя внутренних переживаний и мышления субъекта. При всем этом она остается специфической деятельностью и обладает существенными признаками, по которым ее отличают от других видов профессиональной деятельности.

Сложность педагогической деятельности состоит в том, что она диалектически суммирует, синтезирует в единое целое как минимум два вида деятельности – деятельность учителя и деятельность ученика. Она может рассматриваться как совокупная деятельность конкретного учителя и ученика на фоне развивающегося события. Противоречивая общность деятель-

ности учителя (преподавателя) и ученика (студента) превращает их взаимодействие в единство, функционирование которого совпадает с законами синергетики.

В этой диалектически развивающейся системе преподаватель выступает для студентов образцом развивающейся педагогической деятельности, что способствует формированию их как субъектов творческой деятельности. Поэтому педагогическая деятельность становится пространством свободы, где постоянно требуется регулировать отношения между полюсами функций преподавателя и студента. Для того чтобы сознательно реализовать педагогическую деятельность, недостаточно определиться в структуре, направленности и целевых установках учителя и ученика – необходимо выстроить некое новое синтетическое единство, которое проявляется в деятельности педагога – как преподавателя, так и студента.

Следуя традиции, заложенной в педагогической теории и практике исследованиями Ю. Н. Кулюткина и В. А. Сластенина, мы полагаем, что объектом педагогической деятельности выступает образовательный процесс, а ее предметом – деятельность другого человека. Исследование показало, что для формирования педагогической деятельности необходимо актуализировать активность ее субъектов по отношению к предметному полю, в котором моделируются отношения «человек – человек» и «люди – среда» (Л. Николов). Осуществление педагогической деятельности обеспечивается наличием субъекта, объекта и предмета, деятельности как совокупности существенных характеристик, сохраняющихся на всех этапах движения от цели к результату (целеполагание – планирование – реализация – оценка – контроль).

В педагогической деятельности могут быть выделены субъектный и объектный компоненты. Субъектный характеризует восполнение, сохранение достигнутого уровня профессиональной деятельности и содержит в себе такие психологические структуры, которые обеспечивают учителю возможность реализовать себя как творца и организатора. Он включает механизмы регуляции и способы осуществления всех форм педагогической деятельности. Объектный компонент отражает процесс конструирования и осуществления деятельности. Поэтому в формировании личности учителя как субъекта деятельности важным условием выступает соответствие, согласованность внешних педагогических воздействий с его внутриличностным потенциалом. В исследовании в качестве субъектного компонента педагогической деятельности рассматривается педагогическое мышление субъекта и структура знаний, которыми он владеет. Наличие этих составных характеризует учителя как целостного субъекта педагогической деятельности, пребывающей в трех состояниях. Первое из них носит матричный характер. Оно сформировано прежним опытом и определяет второе – наличное состояние, которое находится в процессе постоянной коррекции как собственного бытия, так и матричного опыта. Третье – перспективное состояние имеет тенденцию к реализации и в свою очередь корректирует наличное. Поэтому педагогическая деятельность является системным, иерархически организованным образованием. В ее структуру входят мотивационно-ориентировочные, проектировочно-исполнительские и оценочно-рефлексивные составляющие, каждая из которых является определенной системой и представля-

ет собой трехуровневое образование. Одновременно она рассматривается как носитель личностных и профессиональных качеств учителя.

Анализ работ О. С. Анисимова, А. А. Вербицкого, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. А. Деркач, А. В. Запорожца, Э. Ф. Зеера, Г. С. Костюка, Л. М. Кустова, А. Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, З. А. Решетовой, С. Л. Рубинштейна, Н. В. Талызиной, В. Д. Шадрикова и др., рассматривающих развитие деятельности, позволил выделить **тенденции, принципы, закономерности и психолого-педагогические условия успешного формирования педагогической деятельности студентов в образовательном процессе вуза:**

– существует процесс возникновения, формирования и затухания педагогической деятельности; формируясь по образцу как исполнительская, упражняясь в решении творческих педагогических задач, педагогическая деятельность приобретает черты индивидуальной, творческой;

– структурные компоненты педагогической деятельности постоянно меняют свои функции, взаимно переходя друг в друга – операции могут стать действиями, а действия, в свою очередь, деятельностью; выделение действия из общей структуры деятельности, его дифференциация и специализация обогащают и развивают деятельность или формируют ее новые формы;

– педагогическая деятельность на начальном и последующих этапах ее формирования в образовательном процессе высшей школы должна проявляться и развиваться как единая целостная трехуровневая система;

– педагогическая деятельность, как и любой другой вид деятельности, первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как система развернутых взаимоотношений между людьми; лишь на этой основе возникают внутренние формы деятельности отдельного человека;

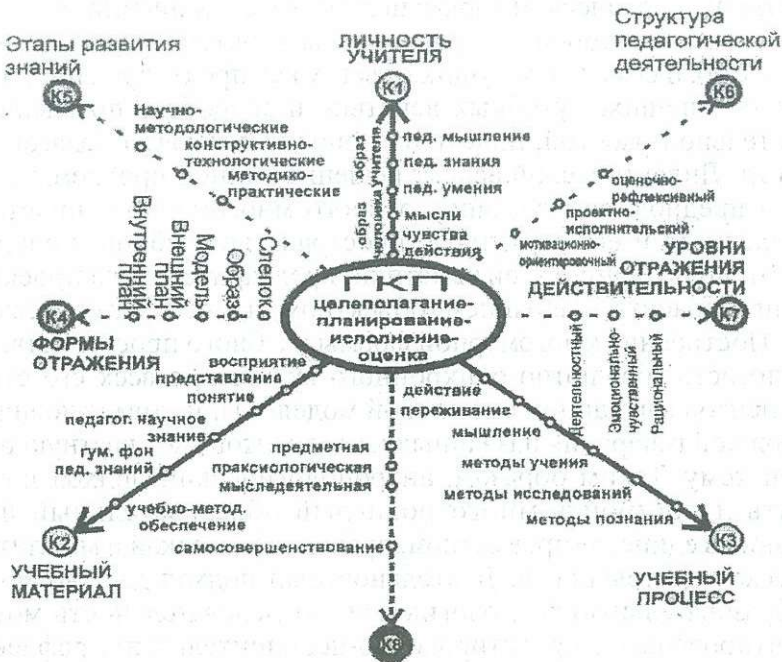
– осознанное и целенаправленное формирование педагогической деятельности студентов происходит успешнее, если будущие учителя смогут получать ориентирующий образ такой деятельности в форме нормативно одобренного способа ее инварианта;

– различные формы действий и деятельности, представленные в иерархии, обладают свойством самоподобности и взаимодетерминируют развитие друг друга.

Реализация требует особой организации содержания педагогического образования и представления в образовательном процессе таким образом, чтобы ее структура позволяла развертывать будущую педагогическую деятельность из своей «клеточки» подобно процессу развертывания генетического кода профессии.

Развитие профессионально-педагогической деятельности студента в образовательном процессе связано с постоянным обновлением его содержательных и технологических аспектов, позволяющих постепенно «переводить» учебную деятельность студента в профессиональную деятельность специалиста. Учебная деятельность студента по мере развития и обновления средств, по мере приближения образовательного процесса в вузе к реальным условиям педагогической практики будет приобретать более сложную, развернутую структуру, приближающуюся по составу функций к профессиональной деятельности учителя.

Нами определено, что в развитии педагогической деятельности необходимо исходить из того, что в ней можно выделить генетически исходное звено (отношение), позволяющее вывести всю систему связей – некую структурно-функциональную единицу, которая в образовательном процессе, вначале проявляясь в самом общем виде, должна обрести более конкретные и сложные формы профессиональной деятельности будущего учителя. Такой наиболее простой структурой профессиональной деятельности является внешняя предметная деятельность человека, реализуемая как цепочка последовательных действий: анализ – прогноз – целеполагание – планирование – исполнение – оценка – контроль. По мере становления этой структуры происходит ее усложнение и образуется праксиологическая, а затем педагогическая мыследеятельность. Несмотря на наличие трех структур, каждая из последующих характеризуется усложнением строения входящих в нее действий, свойствами деятельности, особенностями её последующих проявлений и во многом зависит от первичной структуры, т.е. порядка расположения в ней действий. Это обстоятельство позволило нам ввести в исследование понятие «генетический код профессии» (ГКП), под которым понимается искусственный педагогический объект, содержащий информацию о совокупности основных значимых факторов, влияющих на формирование будущего учителя. По существу, ГКП, имея вид многомерно-структурного комплекса, предопределяет концептуальную модель содержания, форм, методов педагогического образования, их логику и частотные характеристики согласованного развертывания в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в вузе. В нашем исследовании он представлен в виде многомерного смыслового пространства как «клетка», определяющая в процессе своего развертывания будущую профессионально-личностную характеристику педагога (рисунок). Каждая точка про-



Модель «генетического кода» профессии

странства фрактально разворачивается в собственную систему, которая определяет формирование личности учителя в определённый момент, в определённом участке и времени.

Теоретический анализ и опыт профессионально-педагогической подготовки позволил определить, что все факторы формирования личности учителя как субъекта профессиональной деятельности можно условно подразделить на две большие группы: субъективно-содержательные и контекстные компоненты, между которыми устанавливается содержательно-временная координация таким образом, чтобы обеспечить согласование субъектного развития студента во внутреннем (субъектном) плане и развития его субъектно-педагогической деятельности в плане внешнем (объектном). В действительности педагогическое образование студентов должно состоять в том, чтобы в процессе усвоения педагогических знаний, вскрывающих глубину и многообразие педагогических фактов и явлений, будущий учитель научился выделять инвариант образования и оперировать им в качестве базового структурного модуля. Поэтому в образовательном процессе необходимо, с одной стороны, выделение всеобщей формы теоретического описания всех педагогических явлений независимо от их природы, а с другой – предложение комплекса учебных действий, приближающих учебную деятельность студентов к деятельности учителя в реальных условиях педагогической практики. Метод обнаружения теоретической основы педагогических знаний должен стать общим способом и средством их изучения и усвоения. Он состоит в том, чтобы в первую очередь знакомить студентов не с отдельными частными вопросами, а с наиболее общими положениями и законами, переходя после этого к рассмотрению конкретных педагогических проблем как частных случаев общей закономерности. Этот специфический тип структуры образовательного процесса должен составлять дедуктивный логический каркас педагогических дисциплин, ту теоретическую основу, на которой выстраивается вся система знаний о явлениях, закономерностях и связях, присущих объекту как предмету данной науки, и система усложняющихся учебных действий и способов управления учебно-воспитательной работой, присущих природе и задачам педагогической деятельности. Дидактический аспект решения данной проблемы одной из своих задач предполагает создание особого многомерного пространства учебного предмета и его структуры, пространства учебной и совместной деятельности по познанию этой тематики, предварительного проектирования таких пространств во внешнем (объектном) плане педагогической деятельности. Построение многомерной формы учебного пространства диктует необходимость абсолютно синхронного включения всех его структурных компонентов как единой смысловой модели. При этом условии становятся возможной генерация названных компонентов в адекватную развивающуюся систему. Таким образом, антропологический подход позволяет представить и построить многоуровневый образовательный процесс формирования в единстве предметной, праксиологической и мыслительной педагогической деятельности. Деятельностный подход дает возможность описать образовательную технологию как последовательность мотивационно-ориентировочных, проектировочно-исполнительских, рефлексивно-оценочных действий; системный подход – представлять и описывать педа-

гогическую деятельность и образовательный процесс как развивающиеся из своего генетического основания системы.

Установлено, что организация учебного материала диктует особую логику форм учебно-профессиональной деятельности студентов, позволяющую моделировать и конструировать познавательные и практические задачи будущей педагогической деятельности. При педагогическом руководстве формированием личности будущего учителя образовательный процесс связывается с овладением общими способами профессионального мышления и действий, с особенностями учебно-профессиональной деятельности студентов, сознательным применением различных учебных действий и логических операций, с диалектическим, логико-эвристическим мышлением.

Исследование доказало, что усвоение учебного материала должно происходить посредством метода восхождения от абстрактного к конкретному и от общего к частному, а познание сущности конкретного – последовательно от одного теоретически осмысленного и осознанного факта к другому. При этом у субъекта познания формируется ориентировочная основа умственной деятельности. Выбор же исследуемых студентами фактов должен направляться теоретической идеей. Переходы мысли от одного факта к другому рассматриваются как последовательные логические моменты, или ступени одного и того же процесса познания, либо как вариантный сценарий профессиональной подготовки.

Таким образом, студентам необходимо проходить один и тот же материал на разных уровнях теоретического описания и использовать различные знания и средства для его отражения. Вместе с тем это обстоятельство требует учета динамики становления субъектной позиции будущего учителя. Поэтому от студентов на первых занятиях не требуется усвоение учебного материала на конкретном уровне. Они должны давать простейшие определения предмета и, восходя от одного уровня знаний к последующему, придавать определениям более богатое и конкретное толкование.

Поэтому понятия, которыми должен оперировать будущий учитель, от занятия к занятию уточняются, содержательно наполняются и конкретизируются. Своеобразие педагогической деятельности таково, что она специфическим содержанием принимает участие в каждом из названных уровней, хотя при этом выполняет различные задачи. Но эти задачи являются органически включенными в один строй деятельности, так как их смысловая нагрузка определяется природой и функциями педагогической деятельности: преобразовывать педагогическую действительность соответственно целям обучения и воспитания. Поэтому вся совокупность знаний, позволяющих решать эти задачи, может быть разделена на две группы: 1) знания о педагогических явлениях, о сущности и закономерностях педагогического процесса, уже построенного и осуществленного в действительности; 2) знания о том, как нужно строить, осуществлять и совершенствовать обучение и воспитание.

Способы получения всей совокупности знаний, в свою очередь, задаются природой и структурой образовательного процесса, способами его конструирования и реализации. Инвариантная черта образовательного процесса, «клеточкой» которого выступает взаимодействие преподавателя и студента, позволяет представить образовательный процесс в виде определен-

ной последовательности этапов познания и конструирования. Изложенное позволяет сделать два заключения. Первое состоит в том, что педагогическая действительность является предметом методологического, теоретического и прикладного описания всех явлений, и соответственно этому возможно ее описание определенным набором знаний: научных, конструктивно-технологических, методико-практических. Второе – действия по преобразованию педагогической действительности в соответствии с целями воспитания и обучения также носят многоуровневый характер, а решение задач каждого уровня практической педагогической деятельности обеспечивается адекватными этому уровню знаниями.

В исследовании предложена концепция становления и развития педагогической деятельности учителя в процессе его профессионально-педагогической подготовки в вузе. Показано, что становление педагогической деятельности учителя проходит ряд уровней, определяемых мерой выраженности ее компонентов, спецификой применяемых средств и условий их применения в образовательном процессе: от выполнения педагогической деятельности по образцу (репродуктивная) через промежуточный этап (самостоятельную педагогическую деятельность) к высшему уровню – исследовательскому (творческая педагогическая деятельность). Было показано, что реализация этих условий возможна только в случае, когда единицей педагогического образования выступает не отдельно взятая учебная дисциплина, а весь блок педагогических дисциплин, изучаемых в вузе. При этом должно использоваться все многообразие дидактических средств различных уровней, актуализирующее восприятие, представление и понимание будущими учителями объектов педагогической действительности и отражение их в форме технологий, теорий, идей.

В экспериментальной работе мы исходили из предположения о том, что образовательный процесс высшей школы может в условиях учебно-профессиональной деятельности будущих учителей предоставлять им возможность осмысливать (опредмечивать), апробировать (распредмечивать) и рефлексировать различные компоненты реальной педагогической деятельности.

Суть проведенной нами экспериментальной работы заключалась в создании выявленных в результате констатирующего эксперимента педагогических условий, направленных на совершенствование содержания и методики преподавания блока педагогических дисциплин в среднем и высшем педагогическом учебном заведении. Экспериментальная работа носила активно преобразующий характер и состояла из разных вариантов решения комплексной задачи исследования. В соответствии с деятельностным подходом курсы педагогических дисциплин были выстроены не как самостоятельные, а в форме блока, подчинённого одной интегрирующей цели – формированию личности учителя как субъекта педагогической деятельности, развитию этой деятельности в процессе профессиональной подготовки. Содержание преподаваемых дисциплин рассматривалось нами как специфическое средство усвоения студентами целостной профессионально-педагогической деятельности. При этом процесс развития осуществлялся путем развертывания заложенных в субъектном опыте студента знаний и способов определения путей и средств формирования студента как субъекта педагогической деятельности. Педагогическая действительность представ-

лялась студентам в особой дидактической «упаковке» как некое целое, способное актуализировать все уровни и компоненты формирующейся педагогической деятельности. Эти требования нашли отражение в построении содержания педагогических дисциплин. Иначе говоря, образовательный процесс, направленный на формирование личности учителя-воспитателя, содержал условия, актуализирующие деятельность студента сначала в простых формах с последующим переходом к более сложным проявлениям педагогической деятельности.

В целом в экспериментальной работе исследовалось влияние трех системных факторов: теории фундаментализации знаний, теории содержательного обобщения, а также технологии деятельностной организации педагогического образования. Использование этих подходов предполагало: концентричную организацию учебного материала; блочно-модульное построение образовательного процесса; изучение педагогических знаний посредством теоретической схемы системного анализа; воспроизводство студентами видов деятельности, представляющих собой совокупность приемов, анализа и преобразования педагогических объектов; использование дидактических средств, позволяющих будущим студентам рефлексировать способы решения педагогических задач.

Рассмотрение различных форм представленности учебного материала проходило как в рамках отдельных педагогических дисциплин, так и на более высоких уровнях – системы педагогических дисциплин на всем протяжении их изучения в вузе и преемственности этапов обучения студентов в средней и высшей педагогической школах.

Основное направление опытно-экспериментальной работы было связано с управлением процессом формирования студента как субъекта педагогической деятельности и включало диагностику начального уровня развития мотивационной, содержательной и операциональной стороны владения педагогической деятельностью, сформированности целостных характеристик личности будущего педагога, а также промежуточные и итоговые срезы.

В своей работе мы использовали исследовательский инструментарий, разработанный в научной школе В. А. Сластенина. Учитывая, что существенные характеристики учителя как субъекта профессиональной деятельности представляют собой сложный синтез личностных качеств, отношений и деятельности, нами определены критерии, позволяющие фиксировать и анализировать профессиональную деятельность учителя на каждом уровне ее проявления: осознанный выбор педагогической профессии; интерес к предметам психолого-педагогического и предметно-методического цикла; отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности; умение самостоятельно осуществлять деятельность: целеполагать, планировать, исполнять, оценивать и осуществлять коррекцию собственной деятельности. Система диагностического исследования субъектного профессионального развития будущих учителей строилась с учетом специфики экспериментального обучения, предусматривающего включение студентов в образовательный процесс в качестве субъекта формирующейся педагогической деятельности. Поэтому ведущим в исследовании был генетико-моделирующий метод (В. В. Давыдов). В ходе экспериментального обучения буду-

щих учителей вовлекали в процессы познания и самопознания собственных личностных и профессиональных качеств, характеризующих их как субъектов профессионально-педагогической деятельности; они осуществляли оценку уровня своей функциональной готовности. Выполненная работа позволяла отследить (распознать) тенденции прогрессивных изменений в выявленных нами характеристиках (компонентах) и вносить в образовательный процесс соответствующие коррективы содержательного и технологического характера.

Исследование результативности образовательной системы формирования и развития педагогической деятельности студентов происходило в ходе пилотажного, констатирующего и формирующего экспериментов. Достоверность результатов опытно-экспериментальной работы уточнялась с применением дисперсионного анализа и других методов математической статистики. Констатирующим экспериментом было установлено, что характеристики учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности являются уровневыми, каждая из них отражает разную степень развития личностных и профессионально значимых качеств учителя, мотивационно-ориентировочных, проектировочно-исполнительских и рефлексивно-оценочных компонентов его деятельности.

В целях определения уровня и динамики развития характеристик учителя как личности был использован комплекс методов исследования. Основной акцент диагностирования был направлен на выявление уровня профессионально-педагогической направленности, определяющей характеристики личности учителя.

Результаты диагностического обследования в ходе констатирующего эксперимента показали, что количество студентов-первокурсников с выраженной профессионально-педагогической направленностью составляет всего 19%. Как правило, в их число входили выпускники педагогических классов и училищ, дети учителей. За годы обучения в вузе при традиционной системе обучения не произошло существенных изменений в мотивационной сфере у 45% респондентов. Такое положение мы связываем прежде всего с существующей практикой профессионального обучения в высшей школе, когда характеристики будущего учителя как субъекта учения и профессиональной деятельности остаются незадействованными. Кроме этого, у студентов оказались не сформированными праксиологические знания. Значительным фактором, тормозящим становление субъектной профессиональной позиции будущего учителя, является сложившееся у преподавателей вуза отношение к студентам как к объектам образовательного процесса. Поэтому результаты констатирующего эксперимента актуализировали необходимость поиска психолого-педагогических условий, создающих эффективную образовательную среду для проявления, становления и развития личности учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности.

В целом экспериментальное обучение состояло в использовании программно-учебно-методического комплекса и образовательной технологии, которые обеспечивают механизм самореализации и самоосуществления личности будущего учителя как субъекта профессионального обучения. По ходу опытно-экспериментальной работы осуществлялись повторные диаг-

ностики срезов динамики уровней профессионально-педагогической направленности у будущих учителей. В контрольных группах с 1-го по 4-й курсы количество студентов с выраженной и частично выраженной профессионально-педагогической направленностью изменяется незначительно. Анализ полученных данных в экспериментальных группах свидетельствует о том, что, несмотря на возрастание уровня профессионально-педагогической направленности с 1-го по 4-й курс (с 19 до 42 %), все еще остается большой доля студентов, у которых формирование мотивов профессиональной деятельности является актуальной задачей.

Анализ показателей формирования профессионально-педагогической деятельности учителя, претерпевших изменения, позволил установить наличие положительной трансформации в ориентировочно-мотивационных, проектировочно-исполнительских и оценочно-рефлексивных действиях как в экспериментальных, так и в контрольных группах.

Однако темп динамики и уровни значимости изменений в экспериментальной группе отличаются от показателей контрольной группы. Рубежным в этом смысле для экспериментальных групп стал 2-й курс, когда начинается изучение основных курсов цикла психолого-педагогических дисциплин в вузе. В этот период отмечается резкое уменьшение количества студентов с низким уровнем сформированности учебно-профессиональных действий, и вплоть до окончания изучения цикла психолого-педагогических дисциплин образовавшиеся пропорции сохраняются. Причем эти отличия отмечаются во всех структурных компонентах формирующейся профессиональной деятельности будущего учителя. Это свидетельствует о том, что экспериментальная образовательная технология предоставляет будущим учителям больше возможностей для целенаправленного формирования компонентов педагогической деятельности, чем при традиционной организации профессионального обучения студентов.

Данные табл. 1 и 2 представляют характер усвоения знаний в зависимости от того, являются ли они локальными (знания отдельной темы, знания - предписания, указывающие на выбор приемов, методов реализации конкретных образовательных проектов), сквозными (теоретические знания, раскрывающие общие положения построения образовательных проектов, принципы проектирования, конструирования, организации и управления педагогическими системами) или синтетическими (методологические знания: идеи, принципы, законы, закономерности науки, межпредметные знания и др.).

Анализ результатов исследования указывает на развитие профессионально-педагогической направленности, устойчивое повышение интереса к психолого-педагогическим, предметно-методическим знаниям, собственному профессиональному росту, к проблемам педагогики, воспитания и обучения.

Таким образом, предложенная в исследовании образовательная технология приводит также к росту познавательной и профессиональной деятельности студентов, повышает эффективность усвоения знаний. Эти данные подтвердили гипотезу исследования о том, что в процессе вузовского образования будущему учителю нужно не просто сообщать «сумму знаний», а сформировать внутренне упорядоченную систему знаний. При этом важно,

Таблица 1

**Сравнительные показатели усвоения знаний
в зависимости от типа обобщений (в %)**

Тип обобщения	I блок		II блок		III блок		IV блок		V блок	
	э	к	э	к	э	к	э	к	э	к
Методико-практические знания	23,7 ±4,3	24,6 ±4,3	26,2 ±4,3	27,5 ±4,5	30,4 ±4,5	31,8 ±4,5	35,7 ±4,7	34,7 ±4,6	37,8 ±4,7	36,3 ±4,7
Теоретические знания	21,5 ±4,0	20,4 ±3,9	30,6 ±4,5	28,6 ±4,4	45,8 ±4,8	37,2 ±4,7	54,1 ±4,8*	40,3 ±4,8	66,2 ±4,6**	44,7 ±4,8
Методологические знания	14,8 ±3,5	13,5 ±3,4	32,6 ±4,6	26,2 ±4,3	51,4 ±4,8*	39,4 ±4,7	62,1 ±4,6**	45,7 ±4,8	75,8 ±4,3**	52,3 ±4,9

Примечание. Здесь и в табл. 2: э – экспериментальная группа, к – контрольная.

* Различия достоверны при $p \leq 0,05$; ** при $p \leq 0,01$.

Таблица 2

**Сравнительные показатели усвоения знаний на момент окончания
изучения циклов дисциплин педагогического блока (в % m)**

Уровень усвоения знаний	I блок		II блок		III блок		IV блок		V блок		Темп прироста знаний	
	э	к	э	к	э	к	э	к	э	к	э	к
Знание	43,2 ±4,9	40,3 ±4,8	55,9 ±4,9*	42,7 ±4,8	68,3 ±4,5**	50,3 ±4,5	82,3 ±3,7	60,3 ±4,4	100**	77,4 ±4,2	131,5	92
Понимание	25,5 ±4,3	26,4 ±4,3	39,4 ±4,7	30,2 ±4,5	48,5 ±4,8*	35,5 ±4,6	73,2 ±4,3**	47,7 ±4,8	96,5 ±1,8**	50,3 ±4,8	278,4	90,5
Применение	17,3 ±3,7	15,7 ±3,5	23,4 ±4,2	15,3 ±3,5	50,7 ±4,8**	25,3 ±4,3	65,4 ±4,6**	30,2 ±4,5	77,2 ±4,2**	35,8 ±4,7	346,2	128
Анализ	13,1 ±3,3	10,1 ±2,9	20,3 ±3,9**	10,1 ±2,9	31,2 ±4,5**	15,4 ±3,5	48,7 ±4,8	20,3 ±3,9	51,1 ±4,8**	23,9 ±4,3	290,1	136,6
Синтез	2,8 ±1,6	0	7,1 ±2,5	2,3 ±1,6	18,2 ±3,8**	5,5 ±2,2	20,2 ±3,9**	7,2 ±2,5	25,5 ±4,3**	10,3 ±3,1	810,1	1000
Оценка	0	0	0	0	23,7 ±4,3	24,6 ±4,3	23,7 ±4,3	24,6 ±4,3	23,7 ±4,3	24,6 ±4,3	340	110

чтобы они были объединены и представлены в синтетическом, теоретическом и методико-практическом блоках знаний.

Теоретический анализ проблемы и опытно-экспериментальная работа позволили разработать и апробировать систему профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, включающую целевой, субъектный, деятельностный, содержательный, уровневый, управленческий блоки, и направленную на формирование у студентов компонентов педагогической деятельности в их системности и целостности. В ней содержание образования структурировано не линейно, а по принципу концентричности и включало методологический, теоретический и методико-практический блоки; методы и формы занятий использовались с учетом логики становления студента как субъекта педагогической деятельности.

Таким образом, исследование показало, что деятельностный и антропологический подходы к определению содержания и технологий образовательного процесса позволяют моделировать реальные условия профессиональной деятельности и тем самым актуализировать весь комплекс личностных, профессиональных качеств и функций будущего учителя в образовательном процессе высшей школы. При этом эффект формирования учителя был тем выше, чем более адекватны были условия образовательного процесса разнообразным уровням развития профессиональной педагогической деятельности, совпадали с логикой ее последовательного становления и развития, учитывали субъектный педагогический опыт студентов.

Проведенные исследования дают основание для следующих выводов.

1. Профессионально-педагогическая деятельность может быть определена как последовательность мотивационно-ориентировочных, проектировочно-исполнительских, рефлексивно-оценочных компонентов, каждый из которых является трехуровневым образованием. Многоуровневая структура педагогической деятельности определяется внешней предметной, праксиологической и педагогической мыследеятельностью. Формирование педагогической деятельности обуславливается возможностями и средствами, способными актуализировать ее в образовательном процессе вуза как развивающуюся целостность, вначале эталонную и репродуктивную, затем – творческую и самостоятельную. В развитии педагогической деятельности генетический код профессии является фрактально структурированной матричной моделью педагогической деятельности и образом конкретизированной сборки синхронизированных этапов-действий ее формирования.

2. Целенаправленная организация профессионального образования, ориентированного на формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности, строится на основе разработки теоретической модели развивающего обучения как целостной педагогической системы со своими целями, содержанием и методами, типом учебной активности студентов, закономерностями и принципами обучения и т. д. В соответствии с этим подходом построена система профессиональной подготовки учителя, направленная на формирование его как субъекта педагогической деятельности, ведущими принципами которой являются принципы развивающего обучения и целостности, а основополагающими – принципы изоморфности структуры образовательного процесса структуре целостного человека и соответствия ее логики структуре развивающейся личности будущего учителя; обосновано введение инварианта модели образовательного процесса, в которую все известные педагогические системы входят как подсистемы; определена иерархия дидактических принципов педагогического образования, относительно целостно представляющая состав процесса обучения (на примере изучения блока педагогических дисциплин), его аксиологический, содержательный, мотивационно-ориентировочный, проективно-исполнительский и оценочно-рефлексивный компоненты.

3. Разработанная на базе теоретической модели профессионально-педагогического образования образовательная технология позволяет актуализировать теоретические и конкретные пути и средства формирования студента как субъекта педагогической деятельности в образовательном процессе вуза. В соответствии с предложенной интегративно-модульной

технологией учебный материал сформирован в профессионально-ориентировочный, теоретико-методологический, теоретико-практический и методико-практический модули. Каждый модуль, представляющий собой фрагментально смоделированный учебный материал, вызывает субрезонанс звеньев профессиональной подготовки, стимулирует последовательный процесс формирования личности учителя как субъекта педагогической деятельности. Важнейшее свойство технологии – возможность служить инвариантом для конструирования бесконечного множества конкурентных моделей педагогического образования (переподготовки педагогов или повышения их квалификации) применительно к тем неповторимым условиям, которые определяют возможность осуществления образовательного процесса в различных типах учреждений педагогического образования: педагогические лицеи, педагогические училища и колледжи, педагогические институты и университеты, институты повышения квалификации. Выполнена и апробирована система профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, включающая целевой, субъектный, деятельностный, содержательный, уровневый, управленческий блоки и направленная на формирование у студентов компонентов педагогической деятельности в их системности и целостности. Реализация данной системы позволяет так модернизировать процесс профессиональной подготовки студентов, чтобы:

а) повысить целостность и упорядоченность учебно-воспитательного процесса, ориентированного на формирование личности учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности;

б) обеспечить вариативность темпа усвоения учебного материала и способов педагогической деятельности, различный уровень достижений студентов как условие построения индивидуальной программы профессионального развития будущих учителей;

в) удовлетворить в полном объеме познавательные интересы всех студентов независимо от уровня их профессионального развития, оптимизировать процессы усвоения знаний и способов выполнения педагогической деятельности.

4. Реализована концепция формирования личности учителя как субъекта педагогической деятельности, предусматривающая применение технологии, которая максимально учитывает психологические особенности формирования всех трех компонентов и уровней педагогической деятельности. Ведущими положениями этой технологии являются принципы развивающего обучения; целостности и изоморфности структуры образовательного процесса структуре личности учителя как субъекта педагогической деятельности; преемственности и развития содержания, форм и методов образовательного процесса, содержательного обобщения и фундаментализации образования.

5. Процесс формирования личности учителя как субъекта педагогической деятельности в системе профессиональной подготовки будущих учителей детерминирован следующими условиями:

– изучение проблем педагогического образования на основе связи различных методологических подходов;

– ориентация содержания педагогического образования на методологически значимые, сущностно инвариативные знания, обеспечивающие об-

наружение связей между различными явлениями и сторонами педагогической действительности;

– обобщенное и адекватное отражение в проектируемых педагогических дисциплинах идей, логики и структуры процесса формирования личности учителя как субъекта педагогической деятельности; обеспечение преемственности и взаимодополняемости учебно-познавательной, имитационно-моделирующей (квазипедагогической) и профессионально-педагогической деятельности студента;

– определение содержания и сложности учебных заданий с учетом субъектного жизненного и педагогического опыта студентов; опора на «зону актуального педагогического развития» будущих учителей; обеспечение сотрудничества всех субъектов профессионального образования, их права на собственную позицию;

– использование педагогических средств в целях актуализации в образовательном процессе поведенческой, эмоционально-нравственной, интеллектуально-духовной сферы личности будущего учителя, предоставление студентам учебно-методической документации, в которой в качестве ориентировочной основы представлен алгоритм решения и презентации теоретических и практических задач, раскрывается механизм перевода нормативной педагогической деятельности в творческую, индивидуальную.

УДК 378

М. И. Кряхтунов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации образования с необходимостью требует актуализации личностного и профессионального потенциала педагогов. Именно концентрация сил на создании условий для понимания и принятия педагогами целей и содержания обновления образовательной сферы, включения учителя в самостоятельный, лично значимый процесс профессионального развития становится механизмом реальных изменений в педагогической практике.

Такая ситуация требует реализации аксиологического подхода, который утверждает самоценность человека и его деятельности. Сущность этого подхода выразил М. Шелер: «то, что делает человека человеком, есть ... дух». Аксиологический подход связан с раскрытием смысла вещей, а не их функционального назначения. Функциональный подход берет одну сторону вещи и в этом плане формирует одностороннее сознание. Ценностный подход охватывает вещь, предмет в целом. У человека формируется целостное сознание. Аксиологический подход становится основой целостного педагогического процесса, основой гуманизации образования.

Между тем в педагогической действительности сегодня назрел ряд противоречий. Так, важнейшей задачей педагогической деятельности является

ся развитие учащихся. Но полноценно развивать учащегося может лишь учитель, который сам находится в процессе саморазвития. На практике же процесс профессионального саморазвития учителя проходит стихийно, без необходимого психолого-педагогического обеспечения, поскольку педагог не владеет средствами и не может сам организовать условия для профессионального развития. Профессиональное саморазвитие учителя носит самостоятельный, самодеятельный характер, является его сознательным выбором (Г. И. Аксенова, С. М. Годник, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, В. А. Слостенин, Р. Х. Шакуров и др.). Однако механизмы профессионального саморазвития учителя до настоящего времени остаются в психолого-педагогической теории недостаточно разработанными.

Понятие «профессиональное саморазвитие учителя» в педагогике и педагогической психологии является новым, хотя совокупность феноменов педагогической действительности, определяемая им, получила глубокое осмысление в ряде исследований (Г. И. Аксенова, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. В. Мудрик, В. А. Слостенин, В. И. Слободчиков, Р. Х. Шакуров, Е. Н. Шиянов и др.).

Необходимость «профессионального саморазвития учителя» детерминирована новой парадигмой образования, приоритетной целью которого становится его гуманизация. Профессиональное педагогическое образование переориентируется сегодня с предметно-методической подготовки учителя на его профессиональное самообразование, самосовершенствование, саморазвитие во взаимодействии с учениками и коллегами.

В связи с этим усложняются функции образования, переопределяются специфика и смысл педагогической деятельности. Профессиональная позиция учителя-предметника с точки зрения современных целей и задач образования оказывается недостаточной. Учитель в педагогической деятельности выступает как субъект – носитель определенных ценностей, смыслов, отношений. Педагог работает с целостной личностью ребенка, создает условия для его самостановления, стимулирующие его духовно-нравственные начала, помогает ему найти индивидуальные средства работы над собой, изменения и саморазвития. Такая педагогическая деятельность невозможна, если педагог не изменяется сам. Для того чтобы изменять, совершенствовать, содействовать становлению личности ученика, учитель должен осуществлять собственное профессиональное развитие.

Данная статья посвящена исследованию психолого-педагогических условий профессионального саморазвития учителя. Исследование задумано и проведено как междисциплинарное, основанное на единстве естественно-научного и гуманитарного познания, что и определило его структуру, методы, стиль изложения, способы анализа эмпирических данных. В работе сочетаются описание, обращение к образам и метафорам, логические, доказательные рассуждения, объяснения и классификации.

Теоретический анализ научных концепций развития, опыт научно-педагогической деятельности, специальное диагностическое исследование позволили разработать концепцию профессионального саморазвития учителя.

Комплексный характер проблемы профессионального саморазвития учителя потребовал изучения и осмысления философского, психологического и педагогического контекстов ее существования.

Анализ философского контекста позволил выявить существенные характеристики развития человека, которые раскрываются в моделях развития.

Бесконечность развития, его циклический характер и духовная направленность выявлены в *космогонической модели* (Демокрит, Аристотель, стоики, Платон).

Саморазвитие и самопознание как цель человека раскрыты в *теологической модели* (Августин).

В *автономистической модели* (Пико делла Мирандола, М. Фичино, Д. Кузанский, Дж. Бруно, Э. Роттердамский, Т. Гоббс) подчеркивалась идея развития как взаимодействия человека с внешним миром.

Важным средством развития в *рационалистической модели* (Б. Спиноза, Б. Паскаль, Вольтер, К. Гельвеций) становится выявление человеком своих ограничений и предрассудков.

Стремление человека к утверждению в своей жизни моральных принципов является источником развития в *морально-этической модели* (И. Кант).

Основополагающей способностью для развития человека в *идеалистической модели* (Г. В. Ф. Гегель) выступает познание самого себя.

В рамках *феноменологической модели* (М. Хайдеггер, П. де Шарден) развитие человека идет через непосредственное восприятие мира и самого себя.

Романтическая модель (Ф. Шлегель, И. Гете) подчеркивает значение эстетических ценностей для развития человека.

Ситуации общественной жизни, их проживание и осмысление человеком представляют собой условия развития в *социальной модели* (Р. Оуэн).

Сознание и рефлексия рассматриваются как средства развития в *трансцендентальной модели* (Ф. Шеллинг).

Свобода и творчество являются принципами развития в *персоналистической модели* (Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев).

Герменевтическая модель подчеркивает значение для развития человека понимания и способности интерпретировать (Х. Г. Гадамер).

Осознание человеком символического характера окружающего мира становится источником развития человека в *символической модели* (Э. Кассирер).

Развитие как самопроектирование, самосозидание человека осмысливается в *экзистенциальной модели* (Ж. П. Сартр).

Взаимодействие процессов распада и роста становится механизмом развития человека в *психосоциальной модели* (Э. Фромм).

Ценностной характер развития человека раскрывает *аксиологическая модель* (М. Шелер).

В *прагматической модели* (Дж. Дьюи) подчеркивается идея о том, что источником развития является проблематическая ситуация, побуждающая человека исследовать ее и приспособливаться.

Формулировку развития как процесса взаимодействия человека с миром, опосредованного ценностями, дает *социально-антропологическая модель* (Г. П. Выжлецов, М. С. Каган, В. Н. Сагатовский).

В основании каждой философской модели лежит определенный аспект жизнедеятельности человека, которому придается ценностное значение, а развитие человека понимается как освоение им этой ценности. В плане профессионального саморазвития учителя это означает, что оно тоже является процессом освоения человеком ценностей.

Все ценности, заложенные в философских моделях, относятся к трем группам: первая группа связана с развитием собственного «Я» человека; вторая – с развитием человека во взаимодействии с другими людьми; третья – с развитием человека в деятельности.

Изучение *психологического контекста* было направлено на выявление сущности процесса развития личности, его объекта, механизмов и условий.

В качестве основных механизмов развития личности нами были выявлены:

- идентификация, взаимодействие бессознательного и сознания (*динамическая модель*);
- пластичность, научение и контроль поведения (*поведенческая модель*);
- осознание себя в контексте разных целостностей, поиск препятствий к развитию, гармоничные отношения с другими людьми (*холистическая модель*);
- овладение поведением, мышлением, речью, присвоение личной истории и культуры (*культурно-историческая модель*);
- развитие мышления, трансформация объектов (*когнитивная модель*);
- творчество и спонтанность (*креативная модель*);
- стремление к лучшим образцам человеческой жизни (*актуализационная модель*);
- субъектная позиция, самосознание, самостоятельность и самооценка (*субъектная модель*);
- целенаправленная активность и выработка отношений (*деятельностная модель*);
- взаимодействие с обществом и переживание исторического процесса (*социально-историческая модель*);
- преодоление психологических кризисов и организация жизненного опыта (*кризисная модель*);
- видение и возможность выбора альтернатив (*системная модель*);
- интересы, творческое приспособление и спонтанность (*потребностная модель*);
- изменение внешних требований и опосредованные потребности (*социальная модель*);
- связь действительности с эмоциональными состояниями (*ценностная модель*);
- независимость, свобода, культивирование духа (*духовная модель*);
- осознанная активность, нахождение смыслов и ответственность (*смысловая модель*).

Психологические механизмы развития личности подразделяются на рефлексивные, установочные и оценочные. Говоря иначе, базовыми механизмами профессионального саморазвития учителя становятся установка, рефлексия, самооценка.

Изследование *педагогического контекста* направлено на выявление сущности и условий профессионального саморазвития учителя.

К числу основных педагогических моделей, каждая из которых задает определенный аспект целостного процесса профессионального развития и саморазвития учителя, относятся следующие.

Теоцентрическая модель. Целью развития является образ Божий, а средствами – молитва, исповедь, следование добродетелям.

Социоцентрическая модель. Целью является становление человека как субъекта общественной жизни, а средствами – общественная активность и приучение к требуемым образцам поведения, соответствующим определенной социальной роли.

Натуроцентрическая модель. Целью развития предполагает следование природе, а средства вырабатываются и подбираются индивидуально.

Антропоцентрическая модель. Целью является гармоничное развитие человека, а основным методом – свободный диалог.

Модель целостного профессионального развития. Целью развития выдвигает реализацию общекультурного, психолого-педагогического и предметного направлений в единстве.

Интегративная модель. Целью развития является гармонизация взаимодействия человека и природы, расширение миропонимания учителя до космического уровня, а средством достижения этой цели – работа с ценностными ориентациями учителя.

Личностно-развивающаяся модель. Целью развития выступает целостная психическая реальность, а механизмами развития – проблематизация и рефлексия.

Антропометрическая модель. Целью развития является индивидуальность, внутренняя активность человека, а средствами достижения цели – самодеятельность, самодетерминация, самоопределение.

Преобразовательная модель. Целью развития выступает процессуальный анализ явлений, а средствами развития – самопознание, самооценка, самостимулирование, самопрограммирование, самовоздействие.

Изучение педагогического контекста позволило сделать предположение о содержании психолого-педагогических условий и способах обеспечения процесса профессионального саморазвития учителя.

Условиями профессионального саморазвития учителя являются: обнаружение себя, доверие к себе, обратная связь с учениками и коллегами, построение взаимосвязи психологической теории и педагогической практики, выявление собственных психологических трудностей, смыслообразование, самостоятельная работа, преодоление кризисов, психологический контакт, обмен опытом.

Эффективным способом профессионального саморазвития является психолого-педагогический групповой тренинг, а формой фиксации эффектов процесса саморазвития – самоотчеты, самонаблюдение, самоанализ учителя.

Профессиональное саморазвитие обеспечивается установлением взаимосвязи между процессом развития личности и профессиональной деятельностью учителя.

Изучение философского, психологического и педагогического контекстов профессионального саморазвития учителя позволило раскрыть его аксиологический характер, содержание ценностных ориентиров, психологические механизмы и требования к условиям и технологиям профессионального саморазвития.

В рамках исследования была построена *аксиологическая модель* профессионального саморазвития учителя. Теоретическим основанием этой мо-

дели стала идея о том, что профессиональное саморазвитие представляет собой процесс освоения учителем системы ценностей.

Структурными компонентами аксиологической модели профессионального саморазвития учителя являются нормативно-деятельностный, личностный и организационный.

Содержание **нормативно-деятельностного компонента** аксиологической модели профессионального саморазвития учителя определяется ценностями, лежащими в основе педагогической деятельности.

Рассмотрение профессионального саморазвития как процесса освоения и изменения ценностей имеет следующие основания: во-первых, развитие личности учителя непосредственно связано с изменением его мотивационно-ценностной сферы; во-вторых, педагогическая деятельность определяется тремя нормативными ценностями: личностью учителя, педагогической деятельностью и отношениями между личностью учителя и личностью учащегося. Развитие педагогической деятельности связано с развитием каждой из этих ценностей.

Профессиональное саморазвитие представляет собой процесс преобразования нормативных ценностей педагогической деятельности в ценности личности учителя. Благодаря этому осуществляется интеграция личности учителя и его деятельности.

Схематично процесс преобразования нормативных ценностей в ценности личности можно описать следующим образом. На первом этапе у педагога существует одна ценность, соотносимая с нормативными ценностями деятельности. На втором этапе к ней присоединяется еще одна, и появляется пара ценностей, т. е. ценными становятся какие-либо две нормативные ценности деятельности. На третьем этапе все три нормативные ценности деятельности становятся ценностями личности.

Ценности, имеющиеся у педагога, и нормативные ценности деятельности совпадают не полностью. Именно эта ситуация рассогласования становится источником профессионального развития и саморазвития учителя.

Несовпадение состоит в следующем: либо какие-то из нормативных ценностей (личность педагога, дело, отношения с учеником) не являются ценностями учителя, либо содержание нормативных ценностей (формы воплощения, понимания, переживания) не совпадает с содержанием личных ценностей учителя.

Для ценности «П» (личность педагога) нормативной формой воплощения является следующая: отстаивать свою точку зрения и признавать реальные ошибки; личностная форма: отстаивание своей точки зрения и непринятие иных. Понимание нормативное – авторитет как власть человека, принятая другими людьми и подтвержденная его профессиональными и личными качествами. Понимание личностное – авторитет как способность убедить людей в своей правоте. Нормативное переживание – самоуважение, принятие себя, доверие к себе. Переживание личностное – волнение, самоуверенность, неуверенность, стремление подтвердить свою ценность, обида на критику, ранимость.

Для ценности «Д» (предметная деятельность) нормативной формой воплощения является следующая: совместное планирование деятельности; личностная форма: постановка целей и задач, контроль результатов. Норматив-

ное понимание – достижение максимальных результатов, возможных в данных условиях; личностное понимание – результаты любой ценой. Нормативное переживание – ответственность; личностное переживание – боязнь неуспеха, самодовольство.

Для ценности «У» (личность ученика) нормативными формами воплощения являются следующие: диалог, контакт, обратная связь; личностная форма: стремление к одобрению. Нормативное понимание – отношения с учащимися важны, поскольку у нас общее дело. Личностное понимание – эффективность работы учителя определяется учениками. Нормативное переживание – доброжелательность, уважение других. Личностное переживание – ориентация на чужое мнение, ожидание одобрения.

Рассогласование нормативных и личных ценностей приводит к снижению эффективности деятельности, появлению в ней препятствий, разрывов, сбоев. Это побуждает учителя искать возможности и средства организации внешних и личных ценностей. Процесс поиска возможностей и средств организации ценностей является сущностью профессионального саморазвития учителя.

Поскольку ценности являются основанием для построения и осуществления деятельности человека, то рассогласование в ценностях порождает отличия и в деятельности, которую осуществляет конкретный учитель, от нормативно заданной деятельности и ее элементов.

Значение нормативно-деятельностного компонента состоит в том, что он задает направление и ориентиры профессионального саморазвития учителя. Говоря другими словами, этот компонент представляет собой систему ценностей, которые должны быть освоены учителем.

Личностный компонент аксиологической модели профессионального саморазвития учителя раскрывает механизмы развития личности, которые могут быть использованы им для освоения системы ценностей. Важнейшими составляющими этого компонента являются эмоциональная сфера личности учителя и готовность его к управлению своими эмоциональными состояниями.

Работа по управлению эмоциями связана с расширением их спектра, актуализацией полярных состояний и переживаний. Управление эмоциями может быть легким или трудным. Это характеристика того, управляет ли человек эмоцией полностью, частично или не управляет совсем. Она связана еще и с тем, сколько усилий прилагает учитель к управлению эмоциями.

К формам управления можно отнести: выражение эмоций, подавление эмоций, преобразование эмоций. Эти формы управления эмоциями связаны с тем, как учитель обращается со своими эмоциями.

Отрицание эмоциональных состояний – «отказ» от испытываемых эмоций. Человек делает вид, что ничего не произошло.

Признание эмоций – это ситуация, когда эмоции рассматриваются как неотъемлемая и важная часть личности. В этом отношении можно говорить о том, что управление эмоциями предполагает движение человека от подавления и отчуждения эмоций через признание и далее к их принятию как составной части личности.

Выражение эмоций имеет место, когда эмоции находят свое воплощение в поведении. Выражение эмоций позволяет человеку завершить их жизнен-

ный цикл, освободиться от них и благодаря этому стать свободным для других эмоций. Учитель таким путем может расширить свой эмоциональный опыт. Выражение эмоций позволяет сохранить много сил, которые уходят на сдерживание эмоций, на их отрицание.

Об осознании значения эмоций можно говорить, когда эмоция рассматривается не только как определенное состояние и желание, требующее выхода и реализации, но и как знак, указывающий на присутствие одной из следующих ситуаций: а) ситуация, порождающая состояния и желания, а также способ порождения этих эмоций, в частности, самим человеком; б) ситуация реализации эмоций. Этот вариант обращения с эмоциями характеризуется использованием эмоциональных состояний. Он является завершающим этапом контакта человека с эмоциями, поскольку эмоции не просто выражаются вовне, но и включаются в деятельность как механизм ее регуляции.

Таким образом, личностный компонент позволяет выстроить взаимосвязь между личностью учителя и нормативными ценностями педагогической деятельности.

Организационный компонент профессионального саморазвития учителя содержит психолого-педагогические условия – те факторы, которые позволяют инициировать и поддерживать процесс освоения учителем системы ценностей.

К числу таких условий относятся: обнаружение учителем себя, доверие учителя к себе, психологический контакт учителя с другими людьми, обмен опытом с учащимися и коллегами, построение взаимосвязи психологической теории и педагогической практики, преодоление учителем психологических кризисов, самостоятельная работа учителя, выявление учителем собственных психологических трудностей в педагогической деятельности, обратная связь от учащихся, смыслообразование.

Организационный компонент раскрывает условия индивидуального включения учителя в процесс профессионального саморазвития, т. е. это те условия, при которых становится возможным процесс профессионального саморазвития.

Каждое из этих условий обеспечивает освоение учителем системы ценностей «П», «Д», «У». В этом процессе каждое условие функционально связано с другими так, что все они образуют систему, и каждое имеет в ней свою специфическую роль и свое содержание.

Поскольку компоненты модели (нормативно-деятельностный, личностный и организационный) связаны между собой, то психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя раскрывают конкретное содержание процесса освоения ценностей «П», «Д», «У» учителем. За счет этого условия наполняют содержанием процесс профессионально-личностного становления учителя, обогащают и развивают содержание и нормы самой педагогической деятельности. Среди этих условий выделены те, которые направлены на актуализацию отдельных ценностей, и те, которые направлены на актуализацию всей системы ценностей, осваиваемых учителем.

Компоненты аксиологической модели профессионального саморазвития учителя образуют функциональное целое, в котором каждый из них играет

самостоятельную роль и в то же время связан с другими компонентами. Нормативно-деятельностный компонент задает цели профессионального развития, личностный связан с постановкой задач, а организационный обеспечивает средства решения задач.

Нами экспериментальным путем выявлены критерии и механизмы профессионального саморазвития учителя. При этом в качестве ведущего критерия выступает степень освоения учителем ценностей: освоение единичной ценности, освоение двух ценностей, освоение системы ценностей.

Механизмами профессионального саморазвития являются рефлексия, установка, самооценка.

Рефлексия рассматривается как процесс осознания учителем собственных чувств, мыслей и действий. Она представляет собой многоуровневое образование.

Первый уровень рефлексии – это пассивное отражение происходящего (фактов) и себя (своих чувств, мыслей, действий) в происходящем. Примером такого уровня рефлексии может служить описание (как вариант – сценарий урока), составленное учителем, в котором есть место и его состояниям, и предварительным планам.

Саморазвитие учителя на этом уровне рефлексии осуществляется через обозначение и фиксацию всех элементов (фактов, чувств, мыслей, действий), а самоуправление происходит за счет того, что события отделяются от человека, он может выделить их источники, формы их переживания, результаты поведения, ситуации его возникновения. В результате у педагога появляется возможность «видеть себя со стороны».

Второй уровень рефлексии – это уровень понимания происходящего, исследования событий, их источников и причин путем «погружения» себя в это событие. В этом случае управление саморазвитием осуществляется за счет осознанного принятия этих событий, понимания возможных сценариев их развития, последствий и повторного переживания их (переживание-исследование).

На втором уровне рефлексии связь человека с событиями становится двусторонней, в отличие от рефлексии первого уровня. На этом уровне у человека появляется возможность не только отделиться от события, но при желании вернуться в него вновь и, возможно, пережить его по-другому. Еще одним моментом саморазвития становится контроль человеком степени своего погружения в событие. Часто переход с одного уровня рефлексии на другой связан с тем, что ситуация одного типа повторяется. Отделенное, «отброшенное» событие возвращается, и в этом смысле отделить его не удастся. На втором уровне рефлексии саморазвитие осуществляется благодаря тому, что человек не просто попадает в то или иное событие, а организует (целенаправленно и сознательно) это событие и свое попадание в него.

Третий уровень рефлексии – осмысление, т. е. «погружение» события в себя, исследование себя через событие. Здесь саморазвитие становится возможным за счет осознания значения этого события для человека. Человек уже не ждет повторения ситуации и не исследует ее источники вовне, а пытается обобщить смыслы данного события, выяснить его внутренние источники и причины. Он познает свой внутренний мир, особенности своей личности, свои ориентиры и ценности.

Если на первом уровне ценностью для человека является процесс деятельности, на втором – познание внешнего мира (а личность и ее переживания являются средством для такого познания), то на третьем уровне ценностью становится познание личности, самопознание, а внешний мир и деятельность – средствами для такого самопознания.

Общим для всех трех уровней рефлексии является момент разделения трех элементов: переживаний, человека, события. Такое разделение позволяет организовывать эти элементы различным образом, управлять ими в зависимости от целей.

Во временном отношении уровни рефлексии разделяются на несколько стадий: 1) отражение – восстановление фактов и их последовательности; 2) понимание – определение происходящих фактов и событий; 3) осмысление – проектирование фактов и событий.

Любая педагогическая ситуация может рассматриваться как взаимодействие учителя и учеников, и рефлексия этой ситуации будет односторонней, если она анализируется с позиции одного учителя или одного ученика. Если же анализ проводится с позиций нескольких или всех участников, то значимость такой ситуации (смысловая, эмоциональная, действенная) многократно возрастает, поскольку рефлексия становится многосторонней, что и обеспечивает успешность профессионального саморазвития учителя.

Рефлексия соотносится с такими характеристиками профессионального саморазвития, как осознание учителем своих состояний, мыслей, действий, установок; способность к описанию педагогических явлений с использованием научных понятий психологии и педагогики; сотрудничество и диалог; обоснованность собственной позиции учителя; понимание педагогического, психологического и философского смысла своей деятельности.

Традиционно в психологии *самооценка, самооценность* – это оценка человеком самого себя, своих чувств, действий, их успешности по одному или нескольким параметрам. Основания для такой самооценки могут быть внешние и внутренние. К числу внешних относятся: мнение других людей, признание, похвала, осуждение, обвинение. Внутренними основаниями самооценки являются чувства, внутренние установки, ценностные ориентации. Самооценки могут быть адекватными и неадекватными, устойчивыми и неустойчивыми, завышенными и заниженными. Они обуславливаются ценностными ориентациями и сами выступают как предпосылки их возникновения. Самооценка связана с индивидуальностью человека, и поэтому многие оценочные шкалы, выражая мнение человека, могут не являться носителями объективных знаний, создавая условия для возникновения неадекватной самооценки.

Психологической, субъективной самооценке человека противостоит философская, личностная самооценка. Такую самооценку мы определяем как имеющую объективные основания. Её критерии и оценочные шкалы обеспечиваются научными, философскими знаниями. Поскольку человек как носитель такой самооценки является предметом рассмотрения философии, то и параметры ее являются философскими. К их числу относятся такие как человек – ценность, цель, на другом полюсе человек – средство; целостность – разрозненность; полнота – частичность.

С точки зрения «схватывания» времени философская самооценка личности может быть временной и постоянной, тем самым отражая прошлое личности, ее настоящее и будущее. Самооценки такого типа содержат различные жизненные пространства, в которых находится человек, к примеру, личное и деловое пространства. Если человек не различает этих пространств в своей самооценке, он и в другом человеке смешивает их, что ведет к ошибкам и проявляется в непонимании и конфликтах.

Развитие личностной самооценки человека происходит в связи с переходом ее от низкой к высокой; от разрозненной, неинтегрированной – к целостной; от частичной – к полной; от однопространственной – к многопространственной. Такая самооценка является механизмом профессионального саморазвития учителя. Она обладает следующими свойствами: 1) позволяет человеку не «проваливаться» в ситуации, т. е. он все время оказывается больше, чем конкретная ситуация; 2) позволяет создавать разные пространства осмысления ситуаций; 3) поскольку такие личностные самооценки связаны с жизненным путем личности, то в них содержится зона опыта, где человек учится, экспериментирует с собой и принимает себя независимо от результатов обучения и экспериментирования.

Самооценка связана с такими характеристиками профессионального саморазвития учителя, как принятие учителем себя, способность к изменению собственной деятельности; сотрудничество и диалог; принятие нового; обоснованность собственной позиции.

Установка как механизм профессионального саморазвития учителя является сознательным или бессознательным приказом, который дает себе личность, попадая в ту или иную ситуацию. Установка регулирует отношение человека к себе, другим, предметному миру. В состав установки входит система ценностей личности, ее потребности, возможные способы реализации потребностей и сохранения ценностей. На физиологическом уровне активности установка существует как механизм обеспечения жизнедеятельности организма. Команды поступают на мышцы в форме нервных импульсов. Выбор команды часто определяется предыдущим опытом. На уровне личности установка выполняет функции ориентирования и управления ситуацией. Команды, которые посылает личность, рождаются в потребностной сфере и направлены на поиск способов и предметов удовлетворения этой потребности.

Ценности личности ограничивают, т. е. создают границы возникновения команд. Они регулируют и реализацию (исполнение) команд. Личность вырабатывает команды в виде установок на снятие рассогласования между потребностями и ценностями.

Установки личности обеспечивают профессиональное саморазвитие учителя благодаря следующим свойствам: 1) сохраняют опыт личности (индивидуальный и культурный) и различные способы управления поведением; 2) координируют потребности и ценности, рассогласование которых порождает конфликты; 3) позволяют выделить много смыслов в ситуациях.

Установка как механизм профессионального саморазвития соответствует следующим его характеристикам: работа учителя по преодолению собственных трудностей; способность к изменению собственной деятельности; способность учителя описывать педагогические явления научными по-

нятиями педагогики и психологии; видение развивающего потенциала кризисных ситуаций; сотрудничество и диалог; принятие нового.

Механизмы профессионального саморазвития представляют собой единую функциональную систему, которая обеспечивает организацию ценностей.

Анализ профессиональной деятельности и самоотчетов педагогов, принимавших участие в экспериментальном исследовании, подтвердил гипотезу о содержании психолого-педагогических условий, обеспечивающих процесс профессионального саморазвития учителя.

Было установлено, что **профессиональное саморазвитие учителя обеспечивается следующими условиями:** *обнаружение учителем себя, доверие к себе, обратная связь с учениками и коллегами, построение взаимосвязи психологической теории и педагогической практики, выявление учителем собственных психологических трудностей, смыслообразование, самостоятельная работа учителя, преодоление им кризисов, психологический контакт учителя с другими людьми, обмен опытом.*

Обнаружение себя обеспечивает профессиональное саморазвитие учителя благодаря тому, что позволяет педагогу реализовать свою индивидуальность, погружаться в состояние развития; дает возможность выйти за собственные пределы, увидеть смысл происходящего и его роль в собственной жизни; выстраивать связи профессиональной деятельности со своими мыслями, эмоциями, проблемами, ценностями, ощущениями, фантазиями; менять фокус рассмотрения ситуации; осуществлять переход от себя привычного к себе неизвестному; целостно переживать себя и внешний мир.

Обнаружение себя через организацию своих состояний интегрирует личностные и профессиональные ценности в силу того, что личность и деятельность включаются в процесс роста человека, его обновление. Поскольку состояния задают определенное восприятие как развивающее, а самого человека как развивающегося, постольку все, что происходит в личности и деятельности, человек воспринимает как средства своего развития. Деятельность оказывается связанной с глубинными уровнями «Я» человека, с предельными личностными смыслами, например, когда учитель, ведущий урок, на вопрос о том, что он делает, отвечает либо «пишу на доске», либо «даю знания», либо «воспитываю людей». Деятельность приобретает динамичный характер, аналогичный динамическому характеру личности человека.

Результатом саморазвития для педагога становится способность открывать в себе новые грани и творить самого себя; погружать себя в новые состояния; организовывать и управлять своими состояниями.

Доверие к себе обеспечивает профессиональное саморазвитие учителя, позволяя ему рассматривать трудные ситуации как посылные; создавая предвкушение, предчувствие успеха обновления личности и эффективной деятельности; порождая масштабные ожидания будущих результатов.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей происходит благодаря тому, что педагог верит в собственный успех, отождествляет себя с профессиональной деятельностью и полностью вовлекается в нее; связывает решение своих проблем с возможностями профессиональной деятельности.

Результатом саморазвития становятся динамичный, мобильный и разнообразный характер деятельности и личностное присутствие человека в деятельности. Доверяя себе, учитель начинает больше доверять окружающему миру и людям; появляется способность воспринимать разнообразие себя и мира.

Обратная связь от учащихся обеспечивает профессиональное саморазвитие учителя, давая педагогу возможность воспринять самого себя и педагогическую деятельность глазами, чувствами, мыслями учеников; поставить новые вопросы и получить новые ответы по поводу педагогической деятельности; оценить эффективность собственной деятельности.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей происходит благодаря тому, что у учителя появляется еще одна точка зрения (ученическая), которая делает его восприятие педагогической ситуации и личности целостным. Это выражается в способности организовывать и поддерживать педагогический диалог, обеспечивает взаимопонимание с учащимися.

Саморазвитие проявляется в том, что у человека появляется способность к многопозиционному анализу, открытию в себе нового личностного и профессионального содержания.

Построение взаимосвязи психологической теории и педагогической практики обеспечивает профессиональное саморазвитие учителя, позволяя создать и реализовать такие формы интеграции, как ожидания, интерес, индивидуальный подход, личностные особенности, психологический контекст, роли, неформальное лидерство, мотивация, отношения.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей происходит за счет психологического обоснования, осмысления педагогических действий, обозначения психологических результатов учения и обучения, психологической интерпретации действий, соединения профессиональной деятельности с развитием человека, психологической поддержки и самоподдержки, воплощения ценностей и интересов личности.

Результатами саморазвития становятся личностно-ориентированное (на личность учителя и ученика) образование, отношения сотрудничества, совместности в обучении, психологически обеспеченная и обоснованная позиция учителя и ученика. Саморазвитие проявляется в том, что учитель вырабатывает способность к комплексному (психолого-педагогическому) проектированию, осуществлению и анализу образовательной деятельности.

Выявление учителем своих психологических трудностей в профессиональной деятельности позволяет ему прояснить причины и механизмы рассогласования личности и деятельности; соотнести личностные и деятельностные установки педагога, зафиксировать ситуации рассогласования личности и деятельности; осуществить коррекцию личности и деятельности, осознать свои отношения к деятельности и источники их возникновения.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей происходит за счет того, что появляются такие формы их объединения, как трудные ситуации и задачи.

Результатом саморазвития становится способность учителя выявлять свои трудности и работать с ними; обсуждать, анализировать, экспериментиро-

вать. Обозначая свои трудности, педагог выходит на границы своего познания, понимания, чувствования и может эти границы расширить,

Смыслообразование обеспечивает профессиональное саморазвитие учителя, позволяя ему обнаруживать и открывать личные смыслы в профессиональной деятельности, тем самым усиливая ценность деятельности и профессиональную значимость личностных качеств, характеристик, особенностей.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей происходит благодаря тому, что появляется такая форма взаимосвязи личности и деятельности, как смысл.

Результатом саморазвития становится ценностное отношение к профессии и профессиональное отношение (анализ с позиций профессии) к личности. У педагога появляется и совершенствуется способность к пониманию значимости происходящего с ним, умение находить смыслы в спонтанности сознания.

Самостоятельная работа учителя обеспечивает его профессиональное саморазвитие благодаря тому, что педагог получает возможность осмыслить собственные профессиональные трудности; прояснить свое отношение к деятельности и ее отдельным элементам; обнаружить философские, психологические, педагогические, организационные основания своей деятельности; построить свой замысел учебного предмета; обнаружить вопросы и гипотезы в отношении собственного учебного предмета; наметить перспективы профессионального и личностного роста; по-новому посмотреть на соотношение основных и второстепенных тем учебного предмета; получить собственный опыт, собственное понимание в пространстве учебного предмета.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей происходит за счет того, что педагог все больше присутствует в деятельности как личность со своими атрибутами: оценками, чувствами, мыслями, отношениями. А деятельность становится личностно значимой, т. е. присутствует в жизни этого человека. Формами интеграции становятся спонтанность, творчество в деятельности, осмысление себя с точки зрения данного учебного предмета. Результат саморазвития выражается в способности к самостоятельности и самодеятельности. Эта способность определяет способ функционирования, жизнедеятельности и качества жизни человека. Саморазвитие проявляется в том, что педагог приобретает способность действовать самостоятельно, целостно воспринимать себя в жизни и деятельности.

Преодоление кризисов обеспечивает профессиональное саморазвитие учителя в силу того, что создается взаимосвязанная последовательность: кризис порождается в деятельности, переживается личностью, личность обладает средствами преодоления кризиса, пространством применения этих средств.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей происходит за счет того, что педагог понимает смысл, значение и направленность кризиса.

Результатами саморазвития становятся восприятие человеком трудных ситуаций, кризисных состояний как части процесса развития; понимание источников, ситуаций возникновения, сущности, механизмов кризисов; принятие кризисного состояния и работа с ним. У педагога появляется способ-

ность управлять кризисами, понимать их смысл в перспективе профессионального развития.

Контакт с другими людьми обеспечивает профессиональное саморазвитие учителя, позволяя ему получить информацию об эффективности деятельности, версии о возможном построении и осуществлении деятельности, воспринять отношение других людей к деятельности и осознать свое отношение к ней.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей происходит за счет того, что человек оценивает результаты своей деятельности, понимает ее внутренние механизмы, переживает их на самом себе (поскольку другие в контакте выступают, в частности, в функции «зеркала»), намечает направления совершенствования деятельности и места «слабой» и «сильной» связи личности и деятельности. Саморазвитие проявляется в том, что педагогу становится доступна целостная, объемная картина деятельности. В эту картину включены он сам, другие и процесс их взаимодействия. Способность, которая при этом формируется, становится многомерное восприятие действительности за счет встречи (контакта) своего собственного видения и видения другого человека, своего мировосприятия и мировосприятия другого человека.

Обмен опытом с коллегами и учащимися дает учителю возможность воспринять и апробировать разнообразные подходы к решению значимых для него вопросов; получить поддержку и консультации по предметным, образовательным, методическим, технологическим вопросам; выработать свой способ интеграции разных подходов и мнений.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей происходит за счет того, что учитель может не только соотнести свой профессиональный уровень с уровнем других, но и повысить свой профессионализм, расширить спектр профессиональных навыков, развить свою самооценку.

Саморазвитие проявляется в том, что обогащается, усложняется, обновляется профессиональный опыт и позиция педагога, его самооценка, профессиональные установки и способы анализа деятельности.

Психолого-педагогические условия раскрывают аксиологическое значение личности учителя, предметной деятельности и личности ученика для педагога; способствуют эмоциональному и смысловому принятию учителем системы ценностей; позволяют ему технологически осуществлять профессиональное саморазвитие, т. е. ориентировать педагогическую деятельность на освоенную систему ценностей.

В процессе исследования была разработана **технология профессионального саморазвития учителя, которая состоит из следующих компонентов: диагностического**, направленного на осуществление учителем ценностного самоопределения, т. е. нахождение учителем своего места по отношению к системе ценностей; **образовательного**, направленного на поиск, овладение и применение учителем психолого-педагогических средств и условий, обеспечивающих освоение системы ценностей, ядро которого составляют психолого-педагогические условия, тренинги и самоанализ учителя, и **контрольного** компонента, который направлен на осознание учителем динамики своего профессионального развития и постановку новых задач профессионального саморазвития.

Анализ полученных в исследовании теоретических и экспериментальных результатов позволяет выделить ряд **тенденций профессионального саморазвития учителя**, раскрывающих зависимость:

- эффективности профессионального саморазвития учителя от характера и качества образовательной среды; наилучшие условия создаются при усилении ценностно-смыслового компонента в педагогической деятельности;
- эффективности профессионального саморазвития учителя от уровня его философской и психологической культуры;
- эффективности профессионального саморазвития от уровня мотивации учителя;
- эффективности профессионального саморазвития учителя от форм и способов взаимосвязи профессии и жизнедеятельности педагога.

УДК 378 + 373.3/5

Н. И. Филиппенко

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ КАК ОБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Современный учитель постоянно находится в режиме инновационного поиска, связанного с модернизацией существующей системы образования. Между тем традиционная система подготовки педагога перестала удовлетворять потребностям общества и школы, которые требуют целостного и системного знания о человеке как высшей социальной ценности, гармонизации взаимодействий педагога и учащихся, перевода их в субъект-субъектные отношения.

Названные тенденции получили отражение и обоснование в концепциях высшего профессионального образования: антропологический подход (Б. Г. Ананьев, Б. М. Бим-Бад, И. Ф. Исаев, З. И. Равкин, В. И. Слободчиков и др.); гуманистический подход (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.); аксиологический подход (З. И. Васильева, Б. Г. Гершунский, А. В. Зосимовский, В. А. Малахов, И. С. Марьенко, М. В. Кларин, Н. Д. Никандров, Г. И. Чижакова и др.).

Формирующаяся в настоящий период система непрерывного образования ориентирована на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей учащихся, их социализацию и самореализацию в культурном пространстве. Непрерывное образование выступает как принцип, позволяющий каждому человеку обучаться на протяжении всей жизни в различных образовательных учреждениях и рационально сочетать образование с самообразованием. По мнению П. И. Пидкасистого и М. Л. Портнова, трагедия обучения сегодня в основном состоит в неумении учителя научить учащегося самостоятельно работать, выработать навыки учебного труда. Эти умения в первую очередь формируются в дидактическом взаимодействии учащихся с учителем.

Как показал анализ, значительная часть учителей испытывают затруднения в дидактическом взаимодействии с учащимися, которое базируется на целой совокупности высокоразвитых профессионально-педагогических умений: как общих – интеллектуальных и эмоциональных, так и специальных – управляющих.

Интеллектуальные умения – это умения, связанные с восприятием, осмыслением, уяснением, пониманием, построением, преобразованием и использованием информационных и интеллектуальных структур. Эмоциональные умения – это умения «властвовать собой» в сложных учебных ситуациях, воспитывать у учащегося устойчивое эмоциональное положительное отношение к учебной деятельности, создавать и поддерживать неизменный интерес к учению, преодолевать учебные неудачи.

Специальные – управляющие умения – это умения, обеспечивающие оценивание интеллектуально-эмоционального уровня учащихся, развитие индивидуального набора учебных умений, создание и закрепление положительной учебной мотивации, формирование приемов самоконтроля, самооценки, самоанализа своей учебной деятельности и др. Профессиональное владение учителем этими умениями создает предпосылки для продуктивного дидактического взаимодействия с обучающимися.

В последние годы субъект-субъектные отношения в целостном педагогическом процессе все более привлекают внимание исследователей (А. А. Бодалев, Л. В. Кондрашова, В. Я. Ляудис, Л. В. Нечаева, В. П. Панюшкин и др.). Однако дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки педагога до настоящего времени не подвергнуто специальному анализу, что порождает противоречие между логикой педагогической науки и потребностями образовательной практики.

Понятие «дидактическое взаимодействие учителя и учащихся» в педагогике не является новым, поскольку уже в 70-х гг. XX в. к нему обращался Ю. К. Бабанский. Глубокое отражение оно получило в ряде отечественных и зарубежных исследований (Дж. Брунер, А. А. Вербицкий, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, И. А. Зимняя, Е. Н. Кабанова-Меллер, В. В. Краевский, Ю. Н. Кулоткин, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, Й. Лингарт, В. Я. Ляудис, Ю. О. Овакимян, С. Пейперт, Ж. Пиаже, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин, Н. Ф. Талызина и др.).

Необходимость исследования дидактического взаимодействия учителя и учащихся как объекта профессиональной подготовки учителя детерминирована, с одной стороны, новой образовательной парадигмой, согласно которой основным ее предназначением как социальной ценности образования выступает формирование творческой личности (Н. Д. Никандров).

В контексте гуманизации общественных процессов в России происходит формирование системы непрерывного образования с тем, чтобы каждый человек имел возможность обучаться на протяжении всей жизни в необходимых ему образовательных учреждениях и рационально сочетать образование с самообразованием, используя при этом соответствующие, сформированные в процессе дидактического взаимодействия с учителем, умения. Только учитель имеет возможность на начальном и последующих этапах дидактического взаимодействия с учащимися целенаправленно формировать у них обобщенные интеллектуально-эмоциональные умения – умения

учиться, являющиеся фундаментом овладения, преобразования и использования любой новой учебной, научной и иной информации. В ходе дидактического взаимодействия учителя и учащихся эти умения приобретают личностный смысл и социальную ценность, реализуются и совершенствуются на различной информации в дальнейшем непрерывном образовании и самообразовании.

С другой стороны, усложнение функций образования переопределяет смысл и специфику педагогической деятельности. Профессиональная подготовка учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися с позиций современных целей и задач общества оказывается недостаточной. Учитель осуществляет формирование у учащихся умений учиться в новых условиях, требующих не только устранения дидактических затруднений в формировании отдельных интеллектуально-эмоциональных умений, но и реализации целостной личностно-ориентированной профессиональной подготовки к дидактическому взаимодействию с учащимися.

Теоретический анализ позволил разработать **концептуальные положения профессиональной подготовки учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися, которые включают четыре взаимосвязанных блока:**

– **методологический**, содержащий взаимосвязь концепций исследования с доминированием антропологического, гуманистического, аксиологического подходов, а также использование системного анализа;

– **теоретический**, рассматривающий феноменологию дидактического взаимодействия учителя и учащихся как объекта профессиональной подготовки учителя, таксономию его целей, его содержание, структуру, основные характеристики, его модель; формирование профессиональной готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися;

– **технологический**, предусматривающий разработку технологической модели формирования профессиональной готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися;

– **диагностический**, предполагающий экспериментальное исследование уровней сформированности готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися, выявление основных тенденций и психолого-педагогических условий ее формирования.

Теоретико-методологические предпосылки к исследованию феномена дидактического взаимодействия учителя и учащихся определяются антропологическим, гуманистическим, личностно-ориентированным, аксиологическим, системным подходами.

Мы разделяем точку зрения, согласно которой антропологический подход в педагогике – это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о нем с целью получения целостного и системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем (В. И. Андреев).

Знать учащихся в дидактическом взаимодействии для учителя означает в первую очередь знать их духовные, интеллектуальные и эмоциональные способности, силу воли, причины их учебных успехов и неудач, личностные возможности в настоящем и развитие их в будущем. Все это, в свою

очередь, побуждает будущего учителя в профессиональной подготовке к самопознанию, рефлексии, творческому саморазвитию по всем вышеназванным направлениям. В соответствии с требованиями антропологического подхода необходимо проводить диагностику уровней сформированности у учителя его готовности к дидактическому взаимодействию с учащимися.

Гуманистический, личностно-ориентированный подход (В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, М. Н. Берулава, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.) также выступает одним из важнейших теоретико-методологических оснований для исследования дидактического взаимодействия учителя и учащихся как объекта профессиональной подготовки учителя. Ведущей задачей дидактического взаимодействия учителя и учащихся выступает, наряду с присвоением учащимися социального опыта, научение учащихся умению учиться, тем интеллектуально-эмоциональным умениям, которые составляют стержень творческого саморазвития человека в процессе непрерывного образования личности.

Современное общее и профессиональное образование дает возможность формировать у обучаемых необходимый комплекс интеллектуально-эмоциональных умений, которые постоянно развиваются и совершенствуются на все более сложной и многообразной изучаемой учебной и иной информации. Глубокое освоение комплекса умений учиться выступает необходимым условием творческого саморазвития личности в непрерывном образовании. Это в полной мере касается как обучаемых, так и обучающихся. Учителю в современных условиях нужно быть профессионально подготовленным к осуществлению дидактического взаимодействия с учащимися. При этом формирование готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися должно быть личностно-ориентированным, т. е. учитывать личностные особенности, способности, качества, самобытность будущего учителя.

Личностно-ориентированный подход обуславливает переход в дидактическом взаимодействии учителя и учащихся от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям, которые увеличивают эмоциональный и коммуникативный потенциал присвоения учащимися учебной информации, укрепляют саму личность педагога, делают гуманизацию образования личностной ориентацией и установкой учителя, усиливая тем самым эффективность дидактического взаимодействия обучающего с обучаемыми.

Для решения поставленной в нашем исследовании проблемы важен также аксиологический подход как методологический принцип анализа приоритетных педагогических ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека. В педагогике и педагогической деятельности ценности, цели в среднем и высшем образовании, воспитании и саморазвитии за последнее столетие существенно изменились. В обществе все более осознается, что человеку нужно образование, отвечающее высоким государственным требованиям и мировым образовательным стандартам. Применительно к образованию и воспитанию были выделены три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживаний, ценности отношений (В. Франкл).

Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся представляет собой одну из ценностей образования. Оно закладывает основы формирования и

развития системы социально-личностных ценностей в обучении, воспитании и саморазвитии человека. При этом приоритетной ценностью дидактического взаимодействия учителя и учащихся является образование, основывающееся на сформированных умениях учиться, которые сами выступают своеобразной ценностью. Процесс этот действительно сложный, противоречивый и закономерный, подготавливающий на каждой стадии формирования умений учиться условия для дальнейшего развития и саморазвития не только обучаемых, но и обучающихся. Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся строится на ценностях творчества (интеллектуальный компонент), ценностях переживаний (эмоциональный компонент), ценностях отношений (коммуникативно-управляющий компонент).

Согласно принципам системного анализа, сложная проблема должна быть рассмотрена как нечто целое, как система во взаимодействии всех ее компонентов. Для принятия решений необходимо определить ее цель (или цели). Важным этапом системного анализа является построение обобщенной модели или нескольких моделей изучаемого объекта.

Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя, выступая подсистемой более общей системы, является целенаправленной, сложной, многоуровневой, иерархической, самоорганизующейся системой, которая была подвергнута в исследовании системному анализу для выявления составляющих ее элементов, целей, этапов, результатов.

С системным анализом тесно связан синергетический подход, описывающий образование как процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, образования и самообразования) и приводящий к новообразованиям, к повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем, обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию (В. И. Андреев). Сказанное справедливо относится к дидактическому взаимодействию учителя и учащихся – преподаванию и учению.

Раскрывая феноменологию дидактического взаимодействия учителя и учащихся как объекта профессиональной подготовки учителя, мы рассматриваем его как сущностную характеристику целостного педагогического процесса. Как педагогический феномен оно представляет собой интегральное образование, отражая систему интеллектуально-эмоциональных отношений субъектов дидактического взаимодействия. Как иерархически сложная система дидактическое взаимодействие имеет взаимосвязанные подсистемы, таксономию целей, содержание и структуру, основные характеристики.

Основой функционирования дидактического взаимодействия учителя и учащихся выступает содержание образования, являющееся средством развития личности и формирования ее базовой культуры, смыслообразующим элементом реализации важнейших сфер дидактического взаимодействия учителя и учащихся. В процессе присвоения содержания образования у учащихся формируются интеллектуальные и информационные структуры, которые приводят их к творческому саморазвитию и позволяют активно участвовать в системе непрерывного образования.

Взаимодействие как одна из важнейших философских категорий отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаим-

ную обусловленность и изменения состояния, порождение одним объектом другого. Оно представляет собой непосредственное или опосредованное, внешнее или внутреннее отношение, связь; носит объективный и универсальный характер.

Термин «дидактический» – греческого происхождения он означает, с одной стороны, «учить», с другой – «учиться», т. е. отражает обе стороны явления дидактического взаимодействия учителя и учащихся.

В педагогической литературе последних лет понятие «взаимодействие» трактуется как фундаментальная категория, которая выступает важнейшим фактором объективации и способом функционирования целостного педагогического процесса (А. И. Мищенко); социальным и педагогическим явлением (Л. В. Байбородова).

С нашей точки зрения, взаимодействие учителя и учащихся с содержанием образования есть не что иное, как дидактическое взаимодействие.

При подходе к пониманию дидактического взаимодействия учителя и учащихся нами учитывались признаки, выступающие его условиями:

– наличие единой цели, социального и личностного смысла для участников дидактического взаимодействия, осуществляемого посредством речемыслительной деятельности;

– побуждение участников к совместной работе, сотрудничеству, наличие общей ценностной мотивации;

– объединение индивидуальных деятельностей в совместные субъект-субъектные интеллектуально-эмоциональные отношения;

– разделение единого процесса взаимодействия на отдельно функционально и содержательно связанные операции и последовательное осуществление их на различных этапах дидактического взаимодействия учителя и учащихся;

– проектирование и координация индивидуальной и групповой учебной деятельности учащихся, целенаправленное управление ею со стороны учителя;

– наличие для дидактического взаимодействия учителя и учащихся конечного результата, совокупного продукта – сформированных у учащихся умений учиться;

– наличие единого пространства и одновременность выполняемых индивидуальных деятельностей учителем и учащимися.

Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся в 70-х гг. XX в. было предметом рассмотрения Ю. К. Бабанского. Намечая звенья обучения и тем самым определяя место дидактического взаимодействия учителя и учащихся в обучении, Ю. К. Бабанский назвал его ведущим среди шести звеньев обучения. Он рассматривал дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как систему, которая может осуществляться в различных вариантах.

Для функционирования дидактического взаимодействия учителя и учащихся как сущностной характеристики целостного педагогического процесса нами была разработана таксономия его целей. Проблемами, связанными с разработкой таксономии целей обучения, активно занимались зарубежные и отечественные ученые (Б. С. Блум, Дж. Гилфорд, Р. М. Гagne, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др).

В предложенном нами подходе к таксономии целей дидактического взаимодействия учителя и учащихся выделены три сферы: общая – интеллек-

туальная, эмоциональная и специальная – управляющая. Эта таксономия целей рассматривается с нескольких взаимосвязанных точек зрения.

Во-первых, таксономия целей представляет собой прогностическую содержательную модель формирования профессиональной готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися.

Во-вторых, как прогностическая модель таксономия целей входит составной частью в технологическую модель профессиональной подготовки учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися.

В-третьих, как теоретическое положение таксономия целей являет собой исходный момент для разработки учебных программ «Подготовка учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися» и факультатива для формирования у учащихся умения учиться, а также основу для разработки и проведения диагностирования уровней сформированности профессиональной готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися.

При определении программного содержания названных учебных курсов и методов их преподавания были приняты во внимание следующие факторы, выделенные Н. Ф. Талызиной:

– в каждом знании или умении, которые нужно сформировать у студентов, есть минимум три слоя, три относительно независимых компонента: предметный, логический и психологический. Первый компонент отражает предметное знание, второй и третий – неспецифические знания и умения;

– при построении программы изучения предметов необходимо добиваться максимальной вариации не только предметного материала, но и надпредметного, содержащего приемы умственной деятельности, а также их эмоционально-психологической поддержки;

– студентам необходимо овладеть и в качестве учителя научить учащихся логическому анализу самого предметного и надпредметного знания, а по сути – обобщенным структурированным знаниям и умениям. Выделение такого фундаментального инвариантного знания с помощью системно-структурного знания позволяет резко сократить объем подлежащего усвоению учебного материала.

Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся состоит из подсистем, которые сами являются иерархически сложными системами. Основными подсистемами дидактического взаимодействия учителя и учащихся выступают отношения (учитель – учащиеся – содержание образования) и деятельность его субъектов (преподавание и учение). Отношения и деятельность в дидактическом взаимодействии весьма неравнозначны: одни из них являются непосредственными, другие – опосредованными, третьи – внешними. Группа характеристик дидактического взаимодействия учителя и учащихся основывается на различных точках его рассмотрения, этапах, противоречиях, условиях и результатах осуществления.

Содержание образования (Б. М. Бим-Бад, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, Ю. О. Овакмян, А. В. Петровский, М. Н. Скаткин и др.) в нашем исследовании рассматривается как основа дидактического взаимодействия учителя и учащихся, представляя собой смыслообразующий элемент реализации его интеллектуальной, эмоциональной и управляющей сфер. Цель современного содержания образования – развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность и дальнейшее непрерывное образование.

На базе учебного материала (информации) формируются предметные (вариативные) и надпредметные (инвариантные) умения, пренебрежение которыми «наносит видимый ущерб формированию культуры человека, предусмотренной целями обучения» (И. Я. Лернер). В ходе присвоения учащимися содержания образования у учащихся формируются интеллектуальные и информационные структуры, которые приводят их к творческому саморазвитию и позволяют активно участвовать в системе непрерывного образования. Формирование предметных умений всегда сопровождается формированием надпредметных умений и наоборот. В исследовании сделано предположение о том, что интеллектуальные структуры формируются на основе предметных умений, а информационные – на основе надпредметных.

В связи с задачами исследования были рассмотрены труды по проблемам понимания интеллекта (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, М. А. Холодная), сопровождающих его эмоций (И. А. Васильев, В. К. Вилюнас, Ю. В. Виноградов, Ю. Н. Кулюткин, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров), формирования интеллектуальных структур (Дж. Брунер, С. Пейперт), которые лежат в основе интеллектуально-эмоциональных отношений учителя и учащихся.

С учетом этих исследований были сделаны предположения о том, что под интеллектуальными (информационными) структурами можно понимать интегральные образования (саморегулирующиеся системы), отражаемые в понятийном мышлении как интегральный эффект познавательной деятельности субъекта, имеющие конкретный и формальный (формально-логический) уровни развития. В интеллектуальных эмоциях отражается реальное отношение между познавательными мотивами и успешностью (или неуспешностью) осуществления отвечающей им мыслительной деятельности. Интеллектуальные структуры и интеллектуальные эмоции образуются, действуют и развиваются в каждом из субъектов дидактического взаимодействия. При их взаимодействии возникают и реализуются интеллектуально-эмоциональные отношения, в ходе которых у учащихся формируются интеллектуальные (информационные) структуры.

Стадии формирования интеллектуальных структур были раскрыты С. Пейпертом. По его мнению, любая вещь в учении дается легко, если вам удастся ассимилировать ее в совокупности собственных моделей. Учение должно быть генетическим, оно должно опираться на генезис знания. Чему может научиться индивид и как он будет учиться, зависит от того, какими моделями он овладел. Это, в свою очередь порождает вопрос, как индивид научился своим моделям. Следовательно, в «законах учения» должно раскрываться, как интеллектуальные структуры вырастают одна из другой, как в ходе этого процесса они приобретают не только логическую – интеллектуальную, но и эмоциональную форму.

Чтобы оказаться успешным, дидактическое взаимодействие учителя и учащихся должно приспособливаться к наличному уровню развития учащихся, его интеллектуально-эмоциональных сфер. В процессе этой деятельности у учащихся происходит дифференцирование наличных структур мышления и их объединение в структуры более высокого порядка. Новые высшие интеллектуальные структуры мышления образуются лишь в

меру того, насколько учащийся самостоятельно доходит до скрытой логики вещей и логики связанных с ними действий, а также того, насколько высок уровень его эмоционального развития, умения рефлексировать по поводу своей учебной деятельности, планировать, организовывать и управлять ею.

Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя обуславливает формирование готовности педагога к его осуществлению.

Опираясь на широко известные труды по дидактике, мы определили профессиональную готовность учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися как интегральное целостное личностное образование, включающее в себя высокую мотивацию учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися, знание теоретических аспектов его осуществления, проявление соответствующих управляющих качеств и реализации комплекса интеллектуально-эмоциональных умений.

Будучи целостным образованием, **структура готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися включает следующие компоненты:** *мотивационный* (потребность успешно выполнять поставленные задачи, интерес к учащимся, стремление добиться успеха новыми методами и средствами); *познавательный* (понимание своих обязанностей, знание средств достижения цели, представление о вероятных изменениях учебной обстановки, ведение инновационной деятельности, ее адекватная оценка); *эмоциональный* (чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление, преодоление страха перед новыми учебными трудностями); *волевой* (мобилизация сил и управление собой, своими эмоциями, сосредоточенность в решении профессиональных задач, преодоление сомнений, боязни, мешающих воздействий).

Формирование практической готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися состоит в развитии и саморазвитии у педагога комплекса необходимых интеллектуальных, эмоциональных и управляющих умений для научения учащихся умению учиться. Этот процесс целесообразно осуществлять с позиций контекстного обучения (А. А. Вербицкий), обеспечивающего последовательную трансформацию учебной деятельности студента в профессиональную деятельность молодого специалиста. Личностный смысл подготовки учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися заключается в формировании через знаковую систему процесса обучения целостной структуры будущей профессиональной деятельности. Характер дидактического взаимодействия обуславливается активной и самостоятельной ролью учащихся в интеллектуально-эмоциональных отношениях с учителем. Основная схема отношений в дидактическом взаимодействии учителя и учащихся переносится из сферы субъект-объектных в сферу субъект-субъектных отношений, где учитель и учащиеся выступают как самостоятельные субъекты дидактического взаимодействия.

Моделирование подготовки учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися осуществляется в нашем исследовании с опорой на труды К. Д. Ушинского, П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого, Ф. Н. Гоноболина, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. В. Мудрика, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова и др.

Умения готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися носят обобщенный (В. А. Сластенин) и надпредметный (И. Я. Лернер) характер, позволяющий формировать приемы мышления, исследовательский стиль умственной деятельности, умения в более емкой форме, экономично воспринимать, преобразовывать и использовать учебный материал, умения учиться, создавать интеллектуальные и информационные структуры.

Параметры практической готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися состоят из интеллектуально-эмоциональных и управляющих умений, которые в своей совокупности обеспечивают переход от учебной к профессиональной деятельности и выступают не самоцелью, а одним из важнейших средств и условий развития его как личности и профессионала.

Успешное формирование готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися требует систематического диагностирования уровней ее сформированности у студентов. С этой целью были разработаны методики диагностики, которые основывались на таксономии целей и содержательной модели формирования практической готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися.

Можно предположить, что развитие профессиональной готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися идет по спирали: от более низкого уровня к более высокому. Следуя этому представлению, были выделены три основных уровня ее сформированности. Переход из одного состояния в другое диалектически включает в себя предыдущее состояние. Оценка уровней сформированности каждого показателя производилась через экспертную оценку педагогов и самооценку студентов.

Низкий уровень: студент не мотивирован на дидактическое взаимодействие с учащимися; имеет слабые теоретические знания и не умеет их реализовать на практике; не умеет определять интеллектуально-эмоциональный уровень учащихся и правильно реагировать на затруднения в дидактическом взаимодействии с ними; плохо владеет своим эмоциональным состоянием, испытывает трудности в преодолении личных учебных неудач и не может помочь учащимся сформировать устойчивое положительное отношение к учебной деятельности.

Средний уровень: студент мотивирован на работу с учащимися, но не признает в них «субъектов взаимодействия»; имеет достаточную теоретическую подготовку, но не способен в полной мере реализовать ее на практике; умеет проектировать желаемые изменения в интеллектуально-эмоциональном развитии учащихся, но не всегда удачно применяет для этого необходимые методы, формы, средства; недостаточно управляет своим эмоциональным состоянием и не в полной мере может помочь учащимся в овладении приемами самоконтроля, самооценки, самоанализа своей учебной деятельности.

Высокий уровень: студент ориентирован на дидактическое взаимодействие с учащимися, любит работать с детьми; признает теоретические положения дидактического взаимодействия с учащимися и стремится реализовать их на практике; имеет высокий интеллектуальный уровень и устойчивое положительное отношение к учебе; хорошо владеет своими чувствами

ми и эмоциями, способен преодолевать свои учебные неудачи и научить учащихся приемам самоконтроля, самооценки, самоанализа и рефлексии по поводу своей учебной деятельности.

В развернутом виде методики диагностики уровней сформированности практической готовности учителя представляют собой тесты учебных и профессиональных достижений. В качестве дополнения был разработан более свернутый вариант методики диагностики без тестовых заданий – так называемый экспресс-опрос, включающий интеллектуально-эмоциональные и управляющие умения.

Параметры диагностики уровней сформированности профессиональной готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися имеют для широкого использования свои особенности с точки зрения оснований их классификации: формы, содержания и цели психолого-педагогической диагностики:

– с точки зрения **формы** предлагаемые развернутые методики и экспресс-опросы имеют четко выраженный обучающий и универсальный характер, их можно использовать в групповом и индивидуальном порядке, в устном и письменном вариантах, к вербальному содержанию легко добавляются невербальные задания;

– с точки зрения **содержания** интеллектуальные инвариативные (надпредметные) по своему характеру параметры раскрываются через многовариативные (предметные) учебные материалы;

– с точки зрения **цели** уровень содержания параметров достаточно высок и потому потребует в первую очередь от учителя и далее от учащихся участия всех интеллектуально-эмоциональных способностей индивида, что повлечет за собой эволюцию высшей психической деятельности, интеллекта, чувств и эмоций, глубоко личностного развития учителя и учащихся.

Другими словами, содержание диагностируемых параметров способствует реализации целей собственно дидактического взаимодействия – развитие творческой личности учащихся и самосовершенствование личности учителя.

Дидактическое взаимодействие учителя с учащимися реализуется в условиях речевого общения. Поэтому речемыслительная деятельность учителя выступает основанием его профессиональной готовности к дидактическому взаимодействию с учащимися (Д. И. Балдынкж, В. С. Грехнев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, П. И. Зинченко, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, В. А. Малахова, Е. И. Пассов, О. Ф. Подойницина и др.).

Вслед за названными учеными под речемыслительной деятельностью учителя мы понимаем обучение учащихся мышлению посредством формирования у них грамотной речевой деятельности. Особое значение для речемыслительной деятельности в дидактическом взаимодействии учителя и учащихся имеет работа с учебным текстом, устным или письменным, его структурирование (Д. П. Добраев, А. М. Сохор).

В задачи исследования входила разработка технологий профессиональной готовности к дидактическому взаимодействию. Были проанализированы труды В. А. Бордовского, В. В. Гузеевой, Т. А. Ильиной, М. Б. Кларина, И. Я. Лернера, Н. Ф. Талызиной и др. Рассмотрены проблемы моделирования обучения, его оптимизации, модели форм презентации учебного мате-

риала обучаемым, модели контроля усвоения знаний и другие вопросы, их связь с современными техническими средствами (Ю. О. Овакимян). Этот подход получил дальнейшее развитие при изучении теоретических основ операционно-деятельностных технологий обучения (Т. Е. Наливайко).

Технология обучения в системе высшего профессионального образования рассматривается как система психологических, общепедагогических, дидактических, частнометодических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей, направленная на проектирование и реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, содержанию будущей деятельности и требованиям к «профессионально важным качествам специалиста» (М. Г. Гаунов, П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман).

Под технологией формирования профессиональной готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися понимается целостная совокупность разнокачественных процедур, обеспечивающих выполнение психолого-педагогических условий ее реализации.

Технологическая модель формирования профессиональной готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися представляет собой конструкцию, изоморфную действительности, и включает описание принципов, схему обоснования изучаемого процесса, отражает закономерности, механизмы и условия развития профессиональной деятельности.

При разработке технологического обеспечения исследуемого процесса мы руководствовались следующими соображениями.

Во-первых, интеллектуальная, эмоциональная и управляющая профессиональная подготовка студентов, с одной стороны, предполагает одновременность и постоянное сопряжение всех компонентов интеллектуально-эмоциональной и управляющей сфер, а с другой – этапность, последовательность, «спиралевидное» движение и развитие.

Во-вторых, практическая готовность учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися, любой ее компонент формируется только в реальной профессиональной деятельности и профессиональном общении. В педагогическом вузе должны быть сформированы необходимые для этого предпосылки: потребности в творческом самообразовании, саморазвитии, саморегуляции, готовность к овладению профессиональными умениями дидактического взаимодействия с учащимися и развитию их в профессиональной деятельности; студент должен овладеть необходимыми средствами, обеспечивающими возможность развиваться, осваивать новые виды деятельности, строить и преобразовывать профессиональную деятельность. Вместе с тем образовательная среда вуза «приглашает» студента к профессиональному самосовершенствованию.

В-третьих, формирование готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися оказывается возможным при условии переориентации дидактики высшего образования на современные технологии, повышение технологичности образования.

Технологическая модель, представленная в табл. 1, была проверена экспериментальным путем.

Таблица 1

Технологическая модель формирования профессиональной готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися

Главная цель	Формирование мотивационно-ценностного отношения к дидактическому взаимодействию с учащимися
Основные задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения на дидактическое взаимодействие с учащимися. Преодоление адаптационного барьера. Установление интеллектуально-эмоционального контакта с учащимися. 2. Формирование у студентов понимания сущности процесса дидактического взаимодействия с учащимися, его взаимосвязей и структуры. 3. Выявление уровня сформированности практической готовности студентов к дидактическому взаимодействию с учащимися. 4. Формирование установки на овладение технологиями дидактического взаимодействия с учащимися, умением выбирать формы дидактического взаимодействия в зависимости от конкретных условий. 5. Обучение студентов диагностике своих интеллектуально-эмоциональных и управляющих умений, умению оценивать результаты дидактического взаимодействия с учащимися, осознанию перспектив в работе
Принципы	Общеметодологические: антропологический, гуманистический, личностно-ориентированный, аксиологический, системный. Психолого-педагогические: непрерывное образование; творческий характер развития личности учителя и целостного логического процесса; сочетание педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности учащихся; сознательность и активность учащихся в целостном педагогическом процессе; сотрудничество и сотворчество субъектов дидактического взаимодействия; единство интеллекта и эмоций в формировании личности; развитие и саморазвитие индивидуальности, индивидуального сознания, чувств и опыта дидактического взаимодействия учителя и учащихся; полисубъективность, диалогизация речемыслительной деятельности
Основание	Речемыслительная деятельность учителя и учащихся
Диагностика	Критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный операционально-деятельностный) и параметры сформированности готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися
Условия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Интеграция знаний в русле проблем дидактического взаимодействия учителя и учащихся на основе реализации учебной программы подготовки учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися и др. 2. Наличие у студентов и преподавателей необходимых познавательных средств, специальных учебных пособий по подготовке учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися и др.

	<p>3. Обеспечение благоприятного морально-психологического климата. Установление высокого уровня интеллектуально-эмоциональных отношений между студентами и преподавателями, подлинных субъект-субъектных отношений, прямой и обратной связи и др. Постоянное интеллектуальное, эмоциональное саморазвитие и совершенствование управляющих умений преподавателей высшей школы.</p>
Технологии	<p>Инновационное образование. Активные методы: самостоятельная работа; проблемные семинары; деловые игры; тренинги; лабораторные занятия; встречи с известными, творчески работающими учителями. Научно-методические лаборатории на базе школ, совместная научно-методическая и научно-исследовательская работа. Психотехники самореализации и личностной рефлексии. Систематическое применение методики диагностики уровней сформированности практической готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися.</p>
Этапы	<p>1. Этап личностной идентификации, предрасположенности к педагогической деятельности и в ее рамках к дидактическому взаимодействию с учащимися; актуализация рефлексивных способностей, самопознание студентами себя как личности и будущего учителя.</p> <p>2. Этап формирования практической готовности к педагогической деятельности и дидактическому взаимодействию с учащимися.</p> <p>3. Этап интеграции в педагогическое общение и дидактическое взаимодействие с учащимися</p>

Констатирующий вариант эксперимента включал изучение мотивации поступающих в педагогический вуз абитуриентов (1-й курс), состояния практической готовности учителя в двух аспектах: интеллектуально-эмоциональном и управляющем. Формирующий вариант эксперимента предусматривал конструирование и реализацию образовательного процесса в соответствии с программой опытной работы.

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о существенных изменениях в тенденциях формирования мотивов педагогической деятельности, в первую очередь на аксиологическом уровне. Первый этап характеризуется снижением или незначительным ростом изучаемых параметров, в то время как в конце эксперимента отмечена положительная динамика. Так, желание работать в школе выросло с 44 до 62%, осознание общественной важности педагогической профессии – с 47 до 58, желание испытывать удовлетворение своей работой – с 53 до 66%.

Интерес к предметам по специальности на начальном уровне был достаточно высок (92%), на 3-м курсе он несколько снизился и к 5-му курсу вновь увеличился (78%); осознание способностей по предметам специальности повысилось с 61 до 75%; желание обучать учащихся, потребность в дидактическом взаимодействии – с 56 до 75; интерес к психолого-педагогическим наукам – с 55 до 75; осознание психолого-педагогических способностей – с 53 до 72; желание реализовать свои психолого-педагогические способности, воспитывать учащихся – с 25 до 77%.

Диагностика сформированных на уровне практической готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися интеллектуально-эмоциональных и управляющих умений показана в табл. 2.

Средние показатели практической готовности к дидактическому взаимодействию с учащимися

Параметры	Оценка		
	«удовлетворительно»	«хорошо»	«отлично»
Интеллектуально-эмоциональные умения	28,7/34,0	40,0/37,8	31,3/28,2
Управляющие умения	28,4/32,7	39,8/37,7	31,8/29,6

П р и м е ч а н и е. В числителе – самооценка студентов, в знаменателе – экспертная оценка.

Средние показатели, отражающие практическую готовность учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися, дают основание заключить, что в целом эта готовность находится на хорошем и отличном уровне (более 70%). В то же время у трети будущих учителей интеллектуально-эмоциональные и управляющие умения остаются лишь на удовлетворительном уровне, что вызывает озабоченность и необходимость совершенствовать образовательный процесс в высшей школе.

Анализ полученных в экспериментальном исследовании результатов позволяет выделить **ряд основных тенденций формирования профессиональной готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися.**

- В настоящее время для значительной части будущих учителей процесс дидактического взаимодействия с учащимися осуществляется на интуитивном уровне, без опоры на знания его психолого-педагогических закономерностей.

- Профессиональная готовность учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися в значительной мере зависит от теоретической и технологической составляющих профессионально-педагогического образования и компетентности профессорско-преподавательского состава.

- Состояние практической готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися зависит от сформированности интеллектуально-эмоциональных и управляющих умений.

- Процесс подготовки учителя к осуществлению дидактического взаимодействия с учащимися на профессиональном уровне зависит от реализации психолого-педагогических условий, среди которых первостепенное значение имеют:

- раскрытие сущности дидактического взаимодействия учителя с учащимися как объекта профессиональной подготовки педагога относительно его содержания, структуры, таксономии целей;

- проектирование готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися как профессионально-личностного образования, соединяющего в себе мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятель-

ностный компонент, в последний из которых входят интеллектуально-эмоциональные и управляющие умения;

– технологическое обеспечение профессиональной подготовки учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися предусматривает диагностику ее сформированности у студентов, контекстное обучение, деловые игры, тренинги, психотехники самореализации и личностной рефлексии, развитие у будущих специалистов речемыслительной деятельности.

РАЗДЕЛ II
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ
ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 13 + 37.0

В. П. Казначеев

**КОСМОГОНИЯ Н. Ф. ФЕДОРОВА И ФИЛОСОФИЯ
ВСЕЛЕННОЙ XXI ВЕКА**

Эпоха отечественного духовного движения мировоззрения естествознания (науки) в России в XIX в. многообразна. Если в некоторых аспектах можно говорить о проникновении западных идей, европейского просвещения, то во многом естественно-научная философская мысль, включая и теософские аспекты, существенно отличает российский интеллект от западно-европейских и восточных течений. В этом своеобразном евразийском интеллекте России, несомненно, Н. Ф. Федорову принадлежит особое место, поскольку, не являясь, по существу, ученым, но будучи высокоэрудированным в духовном и историческом плане, он пытается охватить дальнейшие пути развития человеческого сообщества на планете Земля, основываясь на российском, христианско-духовном опыте, и выражает чрезвычайно важный аспект космической футурологии.

По существу, все его идеи проектности (управления природой) будущего, выживания человечества сосредоточиваются на весьма своеобразном объединении практики жизни и духовности не только православного христианства, но и более глубоких природно-философских обобщений. По его убеждению, только их объединение, единство определяет дальнейшее познание самих себя, разума, управления природой будущего как единого цельного процесса эволюции (истории). Существенно расширяя идеи православия, христианства в России, он видит в этом движение человеческого интеллекта от древнейших форм мировоззрения, через Византию в Россию и, наконец, сохранение, возможное развитие православных принципов в России как определяющей, по его убеждению, историческое движение духовности. Об этом наследии духовности Н. Ф. Федорова сказано достаточно.

Как определить сегодня этот духовно-мировоззренческий аспект Н. Ф. Федорова? Он разнообразен и противоречив. Не случайно в его работе «Философия общего дела» [8] сформулирован термин «управление природой», принятый сегодня философией Вселенной. Он вводит термин супраморализма, в котором и объединяет задачу (см. пасхальные вопросы) реальной духовности, подчас разрушительной, с фундаментальным природно-космическим процессом будущего. Он ставит вопрос не только о сущем, но и о должном. Развивая идеи должного, проектный вариант дальнейшего течения социальных, духовных и экономических процессов, он выходит за пределы России, раздвигает границы жизни на планете Земля, пределы будущего человечества планеты и расширяет «эйкумену» разума до косми-

ческого пространства Вселенной. Сегодня, в XXI в., вопрос о вселенских мирах становится все более дискуссионным и актуальным. Это важнейшая проблема современности. Есть много новых аспектов, вопросов, связанных с глобализмом планеты. Показано, что источники энергии и жизненных ресурсов планеты ограничены, в Рио де Жанейро (1992 г.) сформулировано мнение «Повестки дня XXI века» об устойчивом (стабильном) развитии, где, по существу, ограничивается возможное будущее проживание 10-12 млрд населения. Подсчитано, что оно может быть обеспечено питанием, воздухом, водой лишь в размере одного «золотого миллиарда». Н. Ф. Федоров расширяет «пределы роста», ставит вопрос о космизме не как о проникновении в Космос физически, а как о единстве космопланетарного интеллекта.

Эта проблема процесса планетарно-космического интеллекта – супраморализма – сегодня и есть важнейшее в идеях Н. Ф. Федорова. Современные работы по системам, информатике, эволюции человека, гипотезы так называемых киберцивилизаций, роботацивилизаций в будущем характеризуют пока достаточно расчлененные финалистские аспекты, которые оценивают некий «финал» эволюции на ближайшие века III тысячелетия, предопределяя прогнозы планетарного мира. Н. Ф. Федоров взаимно связывает эти проблемы и пытается выявить сущность человеческого интеллекта, его состояние, взаимодействие духа и природы в космических масштабах. Сегодня не вызывает сомнения, что весь комплекс естествознания, науки связан не только с изучением так называемого микро- и макрокосмоса в физических измеримых закономерностях, но и с природой живого вещества, самим интеллектом, познанием самого себя: для человечества как субъекта само человечество, его интеллект является объектом. Эта фундаментальная проблема субъект-объектности Н. Ф. Федоровым раскрывается в его проектном варианте, где он сущное переводит в категорию этики будущего – должное. Это должное оказывается у Н. Ф. Федорова не сужено чисто земными духовно-чувственными, познавательными, социально-экономическими конструкциями, он обобщает их в процесс космизма (динамики), рассматривая человечество как предопределенный шаг, как часть процесса эволюции космоса и, таким образом, открывает новую страницу в этом мировоззренческом космо-философском аспекте.

Н. Ф. Федоров говорит о возрождении прошлых поколений, о роли сынов и будущих поколений с возвратом памяти прошлого. К этому нужно отнестись внимательно и осторожно, очевидно, что долгожительство и бессмертие поколений являются проблемой XXI в. Научные аспекты этой проблемы весьма ограничены перспективами геномики, генетики, экологии человека. В свете современных данных высказывается ряд дискуссионных перспектив нового видения, реализуя идеи целостного космопланетарного неопурицизма в науке (постклассическая наука) XXI в. Идеи Н. Ф. Федорова о сочетании духовности, сущности интеллекта как космопланетарного уникального процесса всей эволюции затрагивают новый аспект вселенской истории. Эти же идеи углубляются в работах крупнейшего российского космиста К. Э. Циолковского, который, по-своему опережая антропные современные принципы космоса, космологии, формулировал более емкий антропный принцип. По его мнению, эволюция космоса

как объекта специфична его разумностью, на определенных этапах космической эволюции формируются различные наблюдатели, обладающие свойством отражения, творчества, разумного действия. Отражение космических механизмов наблюдателем открывает новые информационно-энергетические механизмы, которые составляют важные (необходимые) механизмы в эволюции самого космоса. Если эти наблюдатели-исполнители не соответствуют эволюции космоса, то они будут уничтожены в будущем или в настоящем. В космической философии вопросы целеполагания, аксиологии остаются в мире гипотез; гносеология «прогрессивной» эволюции проблематична.

В такой эволюции одним из наблюдателей и является человечество, его разум. Проблема не ограничивается только планетным масштабом. К. Э. Циолковский полагал: «Во Вселенной господствовал, господствует и будет господствовать разум и высшие общественные организации. Разум есть то, что ведет к вечному благосостоянию каждого атома. Разум есть высший или истинный эгоизм» [9, с. 289].

Напомним мысли В. И. Вернадского. Он подчеркивает: «Как часть планетного земного живого вещества мы инстинктивно и бессознательно ярко чувствуем загадку жизни – своего существования и существования жизни. Я бы сказал, что это самое глубокое проявление самосознания, когда мыслящий человек пытается определить свое место не только на нашей планете, но и в Космосе. Научным эмпирическим путем он приходит к сознанию единства всего живого – от микробов (и даже вирусов) и до человека – и к невозможности сомнения в существовании вплоть до микробов таких проявлений сознательности, какие мы резко научно выявляем от невидимых простым глазом инфузорий и до человека включительно. Перед нами в течение тысяч поколений стоит загадка неразрешенная, но принципиально разрешимая – загадка жизни» [3, с. 141]. По существу, В. И. Вернадский, расширяя идеи Н. Ф. Федорова, ставит проблему о вселенской философии, подтверждая антропный принцип К. Э. Циолковского об эволюции космоса как противоречивого, сложного процесса, пытается научно решить ее, формулируя идею превращения биосферы в ноосферу. Подчеркнем, что развивая, по сути, идею «управления природой» Н. Ф. Федорова, В. И. Вернадский в 1923 г. читает в Париже лекцию об автотрофности человечества как возможного космопланетарного феномена. Он полагает, что человечество найдет научно, интеллектуально, духовно такие возможности, чтобы превратиться из гетеротрофного «организма» планеты в «организм» космически автотрофный, который войдет в новые энергоинформационные поля Космоса и будет развиваться на планете Земля по другим неограниченным энергоинформационным механизмам. Речь идет о формировании нового интеллекта, новых научных знаний, объединения науки и духовности. Эти идеи Н. Ф. Федорова, В. И. Вернадского в настоящее время поддерживаются и рядом крупных ученых. Лауреат Нобелевской премии С. Хокинг подчеркивает, что главной для современной науки является проблема создания, по его словам, «Последней Теории», или «Теории Всего». Он пишет: «Если мы действительно откроем полную теорию, то со временем ее основные принципы станут доступны пониманию каждого, а не только нескольких специалистов. И тогда все мы, – философы, ученые и просто обычные люди, –

сможем принять участие в дискуссии о том, почему так произошло, что существуем мы и существует Вселенная. И если будет найден ответ на такой вопрос, это будет полным триумфом человеческого разума, ибо тогда нам станет понятен замысел Бога» [7, с. 481]. Известный ученый И. Р. Пригожий также не видит решения этой проблемы в законах только физики. Астрофизик Р. Пенроуз в книге «Новый разум императора» подчеркивает: «По моему мнению, наша современная картина физической реальности, особенно в том, что касается природы времени, чревата сильными потрясениями, еще более сильными, чем те, которые вызвала теория относительности и квантовая механика в их современной форме ...» [7, с.485]. Есть много других подтверждающих вещей, но главное, что антропные принципы, сформулированные физиками и выраженные в космофилософских аспектах Н. Ф. Федорова, Н. А. Умнова, В. И. Вернадского и К. Э. Циолковского, направляют наше внимание на понимание космического процесса жизни, на понимание того, что мы есть только момент процесса эволюции Космоса, в котором нельзя (опасно) замкнуться на ближайшие десятилетия, «выедавая» планетные ресурсы жизнеобеспечения.

Сегодня системы экономики купировали общество, человеческий интеллект и превратились в некий демиург нашего существования, нашего будущего. Пока мы не перейдем на иные аспекты оценки человеческого творчества, человеческого интеллекта, новых форм социального развития, интеллектуального человеческого капитала в экономических расчетах, мы не сможем выжить на планете Земля. Какие бы формы капитал не принимал сегодня и какие бы варианты капитала (духовного, человеческого, вещного, денежного, валютного и др.) не развивались, перетоки капитала, где человек обращается в вещный, оцененный в определенных единицах (тех или иных валют) «предмет», человечество само себя уводит в гегемонию рынка, товара. На этом «товарном» варианте, как бы мы ни оправдывали его, будут нарастать противоречия не только экономические, политические, экологические, но и социальный и биологический (экологический) терроризм. Человечество приближает себе осложнения в многополюсном геополитическом мире, в котором мы сегодня присутствуем, и в недалеком будущем они станут необратимы.

Исследования эволюционно-социального процесса углубляются, однако и черты антропоцентризма неодекартизма сегодня очевидны. Если мы будем «выделять» архитипы людей, варианты капитала только существующим ближайшим временем (Ю. А. Васильчук), основываясь на нашем утвержденном уже, казалось бы, несомненном факте социально-интеллектуального видения самих себя, то приблизим мир виртуальной реальности. Тактически важные материалы о социальных деньгах, о различного рода валютах человеческого творчества, энергии, его организации не обогащают видение космической философии. Это проблема, которая требует внимания, чтобы вновь подняться к супраморализму Н. Ф. Федорова, чтобы, прогнозируя системы экономики (ближние и дальние перспективы), преодолеть границы политической экономики с экономикой физической. Очевидно содержание финализма в работах Тейяра де Шардена (точка Омеги), а также финализма техносферы и ноосферогенеза в современном его понимании. Надо согласиться с Н. Моисеевым, который подтверждает, что финализм не удовлетворяет нашего познания сегодня.

В работе В. И. Вернадского еще в 1917 г. подчеркивается очень важное развитие этой идеи: «Наука, подобно религии, философии или искусству, представляет собою духовную область человеческого творчества, по своей основе более могучую и более глубокую, более вечную, чем всякие социальные формы человеческой жизни. Она довлеет сама себе. Она свободна и никаких рамок не терпит» [2, с. 249]. Если говорить о единении духовности современных парадигм науки, их объединении, то необходимо согласиться с тем, что наше понимание интеллекта, понимание в научном смысле природы живого вещества требует других границ.

В многочисленных работах показано, что существуют не только белково-нуклеиновые формы живого вещества, не только клетки, которые достаточно исследованы генетически и морфологически. Вероятно, генетика не единственный «инструментарий» в нашей эволюции. Дискутируется проблема полевых форм жизни. Есть и достаточно подтверждающих фактов такой природы. Это работы о полевых, дистантных, информационных механизмах, клеточных культурах, трансперсональной психологии (В. П. Казначеев). Интересны работы Р. Тарга по дальневидению и феномен опережающего «видения» образа оператором-акцептором. Так, образ, принятый оператором на расстоянии тысячи километров, воспроизводится его партнером-акцептором с опережением на несколько часов. Предполагается, что космические потоки задолго, еще до зачатия ребенка, существенно определяют перспективы здоровья поколения (интеллектуальные, физические компоненты): мы незримо связаны с космическими информационными потоками, но не понимая их, пытаемся определить свою сущность (в принятых измерениях), здоровье и профилактику будущей жизни.

В этом отношении важно продолжение работ Н. А. Козырева. Исследования ученых МНИИКА посвящены развитию данной проблемы. Работы Н. А. Козырева были подтверждены также группой академика М. М. Лаврентьева в Новосибирске. Если пространство энергии-времени Козырева есть действительно объективная реальность, где нет дления (физического времени), материальные процессы существуют в другом пространстве энергии-времени, тогда, вероятно, наш интеллект, наше сознание постоянно взаимосвязаны с пространством Козырева. Отражая другой «параллельный» мир, мы, как бы находясь в «параллельном» мире энергии-времени Козырева, обладаем сенсорными чувствами, восприятием, свойственным пространству Эйнштейна-Минковского. Можно полагать, что идея супраморализма (регуляции природы) Н. Ф. Федорова раскрывается на другой футуристической космической площадке. Если мы будем устремляться в физическую материальность, отбрасывая духовность, религию, которая тоже интуитивно отражает процессы, связанные с пространством энергии-времени Козырева, то нашему будущему также угрожает виртуальная реальность.

Мы постепенно, видимо, уже уходим в некую виртуальную реальность, выстраивая себе эволюцию, историю из наших представлений, нашей субъектности, в пространстве Эйнштейна-Минковского, принимая ее за единственную объективность.

Это сложные проблемы космической философии в развитии идей Н. Ф. Федорова. Следует напомнить давние дискуссии во времена Г. Лейбница. Исследования в физическом микро- и макрокосмосе пространства

энергии-времени Козырева открывают новые перспективы, где сам интеллект становится движущей силой тех материальных процессов, которые мы наблюдаем в наступившем III тысячелетии, прогнозируем его перспективы (физическая экономика).

В. И. Вернадский в своей работе «Философские мысли натуралиста» подчеркивал: «Мы подходим к очень ответственному времени – к коренному изменению нашего научного мировоззрения. Это изменение по своим последствиям, вероятно, будет не меньшим, чем было в свое время создание понятия Космоса, построенного на всемирном тяготении и на бесконечности времени и пространства, Космоса, проникнутого материей и энергией» [4, с. 381]. Эта реализация понятия Космоса, теперь уже вселенского масштаба, становится и в научном плане реальной. Интеллект – это открытая функция эволюции космоса, порождающая все больше и больше упорядоченности в пространствах Эйнштейна-Минковского и энергии-времени Козырева.

Сегодня особенно важно вновь прислушаться к мыслям В. И. Вернадского: «Научное мировоззрение не есть научно истинное представление о Вселенной – его мы не имеем. Оно состоит из отдельных, известных нам научных истин, из воззрений, выведенных логическим путем, путем исследования материала, исторически усвоенного научной мыслью, из извне вошедших в науку концепций религии, философии, жизни, искусства – концепций, обработанных научным методом; с другой стороны, в него входят различные чисто фиктивные создания человеческой мысли – леса научного искания» [1, с. 227]. Сегодня, основываясь на этой расширенной вселенской площадке нашего существования, понимания процесса эволюции как проектности, процесса (аксиологически направленного (по К. Э. Циолковскому) на развитие свободных, раскрытых форм вселенского человеческого интеллекта, его познания (регуляции природы), мы переходим к той же идее управления Вселенной, которую формулировал Н. Ф. Федоров.

Отмечая 100-летие ухода Н.Ф.Федорова, надо еще раз вернуться к интеллектуальной этнодемографической, естественно-научной и теофилософской истории российского евразийства, которое концентрирует на планете Земля то соединение, единство науки, духовности и религии в проектном варианте, где создателем всего является Космос, космический эволюционный процесс. Отражение этого процесса в сознании человека (нередко виртуальной реальности) характеризовалось историей многих религий. По-видимому, в православной христианской религии наиболее ярко и глубоко отражается проектизм этого эволюционного процесса, ставящий перед представителями духовенства, учеными, философами, организаторами современной истории России новые перспективы, новые задачи и новое возможное видение реконструкции общества, где планетарная система жизнеобеспечения будет измерять счастье человека не в рублях, потоках валюты, а в человеко-часах его здоровой, творческой, активной жизни, бессмертия поколений. Проникновение в полевые формы духовности, сознания выявит новые сущности нашего интеллекта. В восстановлении этого духовного процесса (полевого), космического сознания в симметриях пространства (энергии-времени и Эйнштейна-Минковского), видимо, и концентрируется идея интеллектуального бессмертия человечества (бессмертия личности)

как космопланетарного неофундаментализма, отражение дальнейших путей постпостиндустриального общества и третьей волны Тоффлера. Открываются новые перспективы, чтобы обогатить основу, базу наших фундаментальных исследований Космоса, природы живого вещества, природы интеллекта живого космического пространства. Это проблема поисков, новых дискуссий, свершений.

«Разум человеческий раскрывается вместе с сознанием своей зависимости от силы, без обладания которой он должен признать себя существом смертным и нести постоянные утраты. ... Здесь – единственный истинный и плодотворный коллективизм, единственная естественная целесообразная солидарность» [6, с. 29].

П. Девис, завершая современный обзор физики космоса, подчеркивает: «Законы, обеспечившие спонтанное возникновение Вселенной, по всей вероятности, сами рождены каким-то остроумнейшим планом. Но если физика продукт подобного плана, то у Вселенной должна быть конечная цель, и вся совокупность данных современной физики достаточно убедительно указывает на то, что эта цель включает и наше существование».

Наследие Н. Ф. Федорова – это новые перспективы глобализма, неофундаментализма XXI в., понимание того, что глобализм без Космоса – утопия либо самоуничтожение.

Изложенное в статье дискуссионно, но рождение новых аспектов философии Вселенной, эпоха нового фундаментализма естествознания XXI в. неизбежны.

Литература

1. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетное явление / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1991. – С. 227.
2. Вернадский, В. И. Публицистические статьи. – М.: Наука, 1995. – 313 с. – (Библиотека трудов академика В.И.Вернадского).
3. Вернадский, В. И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1987. – С. 141.
4. Вернадский, В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
5. Девис, П. Д. Суперсила / П. Д. Девис. – М.: Мир, 1989. – С. 266.
6. Емельянов, Б. В. Николай Федоров и его «Философия общего дела» / Б. В. Емельянов, М. Б. Хомяков. – Псков, 1994. – С. 29.
7. Комаров, В. П. Тайны космических катастроф / В. П. Комаров. – М., 2000. – С. 481, 485.
8. Федоров, Н. Ф. Из «Философии общего дела» / Н. Ф. Федоров. – Новосибирск: Кн. изд-во, 1993. – 216 с.
9. Циолковский, К. Э. Грезы о земле и небе: Научно-фантастические произведения / К. Э. Циолковский. – Тула, 1986. – С. 289.

Ф. Ш. Терезулов

СОЦИОГЕНОМ: ТРУДНОСТИ НА ПУТИ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ И ОБЩЕСТВЕННОГО ПРИЗНАНИЯ

Эволюция живой материи связана с нарастанием количества и качества последовательно увязанных внутренних тел. В этом плане социогеном появился на эволюционной сцене закономерно, как очередное средство фиксации и самоорганизации нового этапного уровня отражения действительности, вслед за атомами, молекулами и собственно за молекулой ДНК (биогеномом).

Социогеном возникает: 1) вследствие исчерпанности ресурсов по внутреннему закреплению наследственной информации в одном из предыдущих специфических тел – мозге – в форме инстинктивного опыта и ограниченности возможностей последующей его адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды; 2) благодаря эволюционному продолжению последовательности специфических внутренних тел в виде развитой новой коры и появлению объективных оснований для нового цикла отражения структурного строения объективной действительности; 3) благодаря эволюционной находке оптимального соотношения развитости наружного и встроеного внутреннего тел и эффективной взаимосвязи между ними.

Таким образом, социогеном, являясь естественным продолжением известного биогенома человека, эволюционно вырабатывает в социуме специфический материал, отражающий свойства и отношения действительности, но передаваемый из поколения в поколение внешним образом. В результате прижизненного его освоения ребенок из биологической особи превращается в социальную личность, а совокупность последних способна составить гармонично функционирующее единое тело человечества. От качества складывающегося социогенома зависит судьба как отдельного человека, так и человечества в целом [1–3].

Если в становлении биогенома инициатором выступала окружающая среда, а внутреннее содержимое любого органического новообразования своими разнообразными химико-молекулярными перестройками и комплексами (генами) реагировало и фиксировало своей последовательностью некоторую динамику событий в ней, то на уровне социогенома инициативу берет на себя уже человеческая популяция. Каждый субъект, вовлеченный в социум, проявляет свою активность, направленную уже в окружающую среду. Тем самым круг расширяется и замыкается. Человек и человечество в целом как заключительное звено в биосоциальной форме движения материи полностью выворачиваются навстречу окружающей среде и осуществляют обширное, многомерное, длительное и детальнейшее отображение объективной действительности. Эти фрагментарные представления как о себе, так и об окружающей среде, крайне нуждаются в попеременном согласовании и обобщении, что составляет суть любого генетического процесса и основу устойчивого функционирования возникающих новообразований.

Однако очевидное наблюдение и экспериментальное исследование процесса становления социогенома затруднены многими причинами, и первая из них — это стихийный и эмпирический характер его становления, слитность со многими другими процессами и внешняя несводимость по отношению к ним. Так, например, говоря о мозге как о специфическом внутреннем органе, мы должны констатировать, что наше тело состоит еще из множества других внутренних органов и систем, со своими специфическими функциями. Однако при этом можно выделить общее для них наружное тело — кожно-мышечный каркас со встроенными органами чувств, а также органами передвижения и манипулирования. Если внутренние органы и системы нашего организма исполняют сугубо служебные функции (питания, обогащения кислородом, детоксикации и т. п.), то наше наружное тело начинает преимущественно играть, кроме всего прочего, роль посредника между мозгом и объективной действительностью. Передавая импульсы через органы чувств и ощущения от контактного взаимодействия всего тела (в том числе и из внутренних органов) с предметами окружающей среды в новую кору, оно способствует тому, что последняя «деформируется» (вернее всего, доформируется), закрепляет в себе свойства и отношения отражаемой действительности, начинает ими оперировать и тем самым преобразовывается в орган интеллекта. И, наоборот, обобщения и всевозможные «умозаключения», проделанные в новой коре, посредством нашего наружного тела могут привести к преобразованию окружающей среды, к дальнейшему развитию действительности. Тем самым действительность посредством человеческих особей осуществляет самоотражение и последующее развитие, готовит свой перевод на новую форму движения материи. Исследователям рассматриваемой проблемы необходимо иметь перед собой такую картину действительности и такую перспективу.

Наша задача расшифровки социогенома усложняется еще тем, что сама картина генетического прошлого, извлекаемая из глубин эволюции, лишена четкости, характеризуется отсутствием собственно самого процесса становления. Последний принципиально не наблюдаем ни при каком угодно увеличении возможностей органов рецепции. Он, как и другие процессы, оставляет после себя лишь вехи, этапные новообразования (своеобразные атомы, молекулы, клетки и т. п.). Поэтому ретроспективно все развитые этапные новообразования кажутся появившимися в готовом и зрелом виде, без фазы пробных поисков. Трудно представить, сколько жизней особей и их поколений до сего дня положила человеческая популяция на утверждение пока лишь предварительных, рамочных соглашений человеческого общения. И во сколько обойдется поиск и утверждение полноформатного социального соглашения, как много придется принести жертв на алтарь постепенно формирующегося социогенома нынешней цивилизации, если мы не осознаем истинную суть биосоциальной формы движения материи.

Тот же пример с биогеномом, заключенным в молекуле ДНК, ставит в тупик многих ученых, пытающихся объяснить внезапное столь сложное его строение, страстно ищущих промежуточные стадии и не находящих на сегодня удовлетворительных ответов. А какова же ситуация с социогеномом, пробивающим себе путь через самостоятельные частные, разобщенные и никак заранее не притертые друг к другу жизненные коллизии и социальную

деятельность?! Трудно представить себе такую надстраивающуюся самоорганизацию, то, как через свою собственную противоположность постепенно складывается всеобщая зависимость от того единого, которое предстоит выстроить. Приняв зрелый вид, социогеном устанавливает свой примат над всей биосоциальной формой движения материи.

Далее, мы бесполезно ищем его истоки в сознании и поведении отдельных людей, потому что генетический социальный процесс рождается лишь в кооперации, в коллективе, в цепи поколений, что делает принципиально неуловимым становление социогенома у каждого индивида в отдельности, по самой своей природе он ускользает от взора исследователя. А когда этот геном обнаруживается у индивида, то он выступает уже в законченном и совершенном виде. Его становление идет вначале как межличностные, межпоколенные связи и отношения.

Следующая особенность социогенома кроется в его глобальном характере, охватывающем всю планету Земля и происходящем в рамках всего человечества. А трудности наблюдения за его становлением связаны с узким кругозором исследователей, местечковым мышлением, биолого-социальными разрывами в цепи поколений, через которые слабая динамика его экспансии не рефлектируется. Правда, зачатки социогенома начинают закладываться с взаимодействия двух особей противоположного пола. Последующее его развитие идет через увеличение круга лиц и расширение ареала их проживания, актуализируя и согласовывая отношения с большим количеством пар и расширяющимся миром.

Продвинутость социогенома перед биогеномом заключается в образовании многосоставного тела человечества, фактически покрывающего весь земной шар и тем самым существенно расширяющего отражающую базу. Соответственно расширяются и возможности отразить самые разные экологические ниши. При этом сохранение относительной автономности особей позволяет телу человечества избежать неповоротливости – неизбежного спутника гигантских организмов. Динозавры своей судьбой подтвердили ущербность идеи гигантомании. Более того, оптимальные размеры человеческих особей и оптимальное соотношение их встроенных тел позволяют им достаточно плотно взаимодействовать с объективной действительностью, отражать ее соразмерные и значимые связи и отношения, а их широкие возможности для образования динамичных многочисленных объединений позволяют делать необходимые обобщения и составить целостную картину мира, служат формированию тех или иных необходимых органов тела человечества.

Составляя различные социальные структуры, объединения и общности, охватывая местности, страны и континенты, социогеном медленно, но верно наполняется и совершенствуется. Но классическую форму и полную зрелость социогеном приобретет лишь при наборе потенциалов осуществлять гармоничное функционирование человеческой цивилизации на всей земле. Не надо думать об этом качестве социогенома как о плавном процессе постепенного вовлечения все большего и большего числа проживающих на земле людей, пока он не объединит их в человечество. Процесс, во-первых, дискретный, во-вторых, многоступенчатый и, в-третьих, двухсторонний. По мере расширения ареала взаимодействия людей и возникновения их общностей одновременно идет трансформация особей, составляющих первые.

Другими словами, на человеческом уровне базовая тенденция развития материи посредством объединения и обособления структурных образований достигает максимума. При этом диапазон их взаимодействий чрезвычайно расширяется. Соответственно и противоречия, сопровождающие данный генетический процесс, также разводятся до предела. Первоначальные попытки объединения особей проявляются в виде стремления поглотить друг друга, подчинить себе других, а обособление – в отстаивании независимости от окружающих, в выстраивании «самости». Естественно, последующее разрешение данных противоположно направленных тенденций потребовало от особей достижения ряда компромиссов по широкому спектру взаимодействий, добровольного самоограничения и делегирования друг другу определенных функций, т. е. сознательного решения упомянутой проблемы путем множества согласований. Этому прозрению предшествовало море крови. Однако и сегодня кровь продолжает оставаться неперемнным условием для выработки некоторых общественно значимых социальных соглашений.

Поэтому зрелая форма симбиоза этих полярных состояний в человеческой популяции обеспечивается исключительно благодаря выработке соответствующих согласованных генов и интенсивному взаимообмену ими. Наиболее зрелая форма обособленности индивидов соответствует понятию «личность», а их интегрированность – понятию «цивилизация». Личности, обладая в принципе единым социальным геномом, сознательно разворачивают лишь тот или иной его фрагмент и тем самым способны сформировать гармонично объединенное тело человечества, сохраняя в то же самое время свою уникальность.

Следующая причина трудностей наблюдения за социогеномом кроется в продолжительном, с момента зарождения человеческого общества до настоящего времени с попыткой заглянуть в будущее, и в не завершившемся еще характере его становления. Без длительного периода созревания никакое изменение в природе произойти не может. Но зато, если такой период согласований есть, неминуемо образуется нечто совершенно новое. Новое нередко входит столь тихо, что когда мы начинаем его замечать, оно уже закрепилось в умах многих и функционирует в достаточно зрелом виде. В любой области происходит так, когда начинает чуть пробиваться что-то действительно новое, мы его не замечаем по той простой причине, что не видим перспектив в будущем, чтобы заметить его в самом начале. Когда же это новое вырастает, то мы, оглядываясь назад, бесполезно начинаем искать его зародыш или первые наброски. Социогеном – из этой серии, он после себя почти не оставляет «улик».

У социогенома как явления имеются два обстоятельства, затрудняющие наше видение его. Мы можем не уловить его потому, что оно воспроизводится в длительные интервалы, и все наше существование целиком заключено между двумя его появлениями. Или же оно ускользает от нас еще более радикально, потому что, однажды появившись, оно больше никогда не повторяется. Циклический феномен с очень долгим периодом или уникальный феномен?

Наша индивидуальная жизнь в масштабах становления социогенома оказалась слишком коротка, так как для закладки только исходных социальных

элементов потребовались не десятки, а сотни поколений людей. На завершающем этапе полнота становления социогенома и степень воспроизведения его особями возрастают так, что успешное функционирование человечества напрямую увязывается с ответственным отношением к жизни каждой личности. Преднамеренное или непреднамеренное разворачивание особями отдельных недостаточно согласованных фрагментов социогенома становится чреватым катастрофическими последствиями для человечества. Неустойчивое равновесие в тенденциях обособления и объединения людей на базе мощно сложенного социогенома в силу разных просчетов может выйти из-под контроля. Тогда накопленная мощь социогенома обрушится безжалостно на уничтожение всей пирамиды достигнутых согласований. Видимо, поэтому мощные империи и цивилизации неминуемо распадались, полностью исчезали с лица земли. Лишь обрывки генетического материала в виде, например, погребенных под толщей воды социальных останков Атлантиды, Трои и т. п. напоминают о трагедиях несостоявшихся цивилизаций. И каждая новая цивилизация возрождалась на пепле предыдущих с нуля, без возможностей продолжения однажды начатого дела путем заимствования готовых рецептов становления социогенома.

Объективному изучению социального филогенеза, онтологии социогенома может помешать также одновременно происходящий его онтогенез. Хотя мы и говорим, что онтогенез – это ускоренный филогенез, но он не проходит все те многочисленные тяжелые и нудные этапы согласования, не изобретает заново социальные коды, что составляли суть становления социогенома. Онтогенез, прежде всего, это усвоение вновь родившимися особями готовых социальных генов. Однако онтогенез это не только повторение филогенеза, но и его продолжение. Поэтому особи, усваивая готовые социальные гены, одновременно участвуют в их развитии, подключаются к поиску путем проб и ошибок или осознанно к конструированию новых генов. Отмеченное наложение эволюционного процесса на индивидуальное социальное творчество маскирует генетическую суть и затмевает саму перспективу развития биосоциальной формы материи. Продолжающееся неразличение процессов исторического коллективного и индивидуального социального творчества определяет эмпирический путь становления социогенома и надолго оставляет его вне поля научного исследования. В итоге социальные процессы представляются как простое воспроизведение новыми поколениями исторически сложившихся отдельных социальных функций и их адаптация к современным условиям. Всеобъемлющая генетическая суть социума и соответствующая перспектива, настойчиво пробивающаяся через множество кровавых и бескровных попыток согласований, предаются забвению. В результате мы беспристрастно наблюдаем и вынуждены констатировать, как все же происходит стихийная грануляция отдельных свойств и отношений действительности, возникают понятия, исполняющие роль крупных социальных генов и принимаемые на вооружение тем или иным кругом лиц. Однако, суммируя разрозненные точки грануляции, составить собственно геном, разворачивающий и объясняющий все сущее, люди не смогли и на сегодня пока не могут. Эту социальную нишу заполняют мифы, сказки, легенды, заветы, верования и т. п. В итоге в сознании людей складывается искаженное отражение мира, экологической и соци-

альной ниш, на основе которого они живут и взаимодействуют как с окружающей средой, так и с сородичами. Главное, человеческие особи не знают всей правды о себе, не ведают о своем предназначении. Пользуясь ложными представлениями, люди изменяют своей природе.

В разные исторические эпохи это неуловимое свойство развития материи именовалось как ее дух, душа, разум и трактовалось как идеальная нематериальная субстанция. Так, на ранних стадиях развития научной мысли способность людей к орудийной деятельности и созданию новых предметов позволяла им утверждать, что если в природе что-либо возникает, то у этого нового объекта обязательно должен быть персонифицированный создатель, творец, который этот вновь создаваемый объект перед началом производства предварительно моделирует, преформирует в своей внутренней структуре, т.е. предварительно строит его идеальную модель. Аналогично предполагается, что для создания всех остальных объектов природы, механизмы возникновения которых неясны, также должен существовать творец, разумный субъект, именуемый Богом или как-то иначе.

Эту генетическую функцию люди вынуждены были делегировать Всевышнему. В начале было Слово, – гласит Библия. Слово было Божье... Стахановский ударный труд Господа Бога в течение недели и породил то многообразие мира, пышный расцвет которого наблюдаем и поныне. Создав людей по образу и подобию своему, Он, однако, поразил их в правах на свой божественный промысел. Человек осужден был влачить жалкую участь раба божьего. На все воля Божья! Однако количество, степень и частота несчастий, продолжающих, как из рога изобилия, падать на человечество, заставляет отдельных людей усомниться в их божественном ниспослании. Многие циклически повторяющиеся катаклизмы начинают с огромной очевидностью указывать на невнимательность людей и на слабую ориентировку их в окружающей среде, на плохое знание законов объективной действительности. Выясняется постепенно, что от человека также зависит многое. Призыв: на Бога надейся, но и сам не оплошай, становится руководством к действию. Так, человек незаметно для себя начинает заниматься божественным промыслом: изготовлением предметов так называемой материальной и духовной культуры, производством социальных генов. Тем более, соответствующая индульгенция у нас имеется. В святом благовествовании от Иоанна говорится: «Пославший Меня есть со Мною; Отец не оставил Меня одного, ибо Я всегда делаю то, что Ему угодно. Я и Отец – одно. Отец во Мне и Я в Нем» (гл. 8; 29, 38). Поэтому необходимо неустанно выдавливать из себя раба, брать на себя ответственность за настоящее и будущее. Совершив однажды непоправимый грех, отведав плод на древе познания, нельзя нам останавливаться на полпути. Тогда слово Божье становится словом всечеловеческим, имя которому социогеном.

Учитывая все отмеченное выше, а именно пребывание социогенома на исторически низшей фазе, стихийный, эмпирический и закамуфлированный характер его становления, главное – тяжелые последствия от неосознанных, вялотекущих социальных соглашений, осуществляющихся через череду кровополитных войн, религиозных распрей, этнических конфликтов и бытовых неурядиц, архиважным становится его объективное изучение и научное управление.

В результате теоретического анализа все же возможно вскрыть суть феномена социогенома, рассматривая только настоящее – сложившиеся в нем промежуточные положения вещей, без глубокого исторического экскурса. Для этого нужно допустить, что рассматриваемый феномен представляет собой процесс органического преобразования одной конкретности в другую, следующую за ней более высокую и развитую конкретность. То есть один геном сменяет другой геном, и при этом более высокая фаза строится всегда из материала, созданного предшествующим его развитием. При этом излишние «запчасти», принявшие участие в промежуточных согласованиях, вскоре распадаются без остатка. Демонтаж строительных лесов открывает панораму величественного здания социогенома. Взору приоткрывается монументальное строение, представляя к настоящему времени исторически более развитую фазу социогенома, содержит свое прошлое и обнаруживает его в каком-то измененном, «снятом» виде. Эволюционно предшествовавшие уровни согласований, отшумев в генетических баталиях, предстают в виде окаменелостей и образуют неизменные на сегодня фундаментные плиты, цокольные и нижние этажи мироздания. Хотя строительные работы переместились на верхние этажи, однако приоткрывающаяся архитектура остается все еще невыразительной, и будущее весьма туманно. Пока неясно, сколько же этажей будет возведено и какой именно крышей это здание завершится. Социогеном – это эволюционный долгострой, попавший ныне к нам на заметку.

При этом можно предположить, что не все современные структурные компоненты данного явления развиваются равномерно, и в нем могут быть выделены опережающие остальную массу сферы, части, по которым социальные соглашения идут и в настоящее время – явно и весьма бурно. Другими словами, все те тенденции, которые трудно еще разглядеть в остальной массе действительности, т. е. в самой жизнедеятельности, из-за пребывания их в более раннем, неразвитом состоянии, достаточно остро, четко и выпукло можно обнаружить в образовательной сфере. Недаром под натиском окружающей среды эволюционная дифференциация жизнедеятельности людей одной из первых как перспективную и судьбоносную структуру выделила именно образование подрастающего поколения. Образование – фундамент для всей последующей жизнедеятельности людей. С этих позиций образовательный процесс перед просто жизнедеятельностью получает определенное преимущество и соответствующее обоснование, т. е. изучение образовательной сферы дает в качестве непосредственного результата критически-теоретическое понимание современных тенденций и фактов социогенома, а жизнедеятельность прояснила бы лишь вчерашний день социальных соглашений. Так вырисовываются существенные вехи в развитии социогенома. Поэтому рассмотрение истории образования, сегодняшней педагогической практики и профессиональной подготовки позволяет обнаружить данный генетический процесс именно в тех точках, в которых он достигает достаточно зрелого выражения.

Итак, из-за огромного количества особей и разбросанности по всему земному шару покрыть их единой оболочкой и создать полноценный биологический организм уже не удастся. Функции увязки людей и их дифференциации внутри человечества постепенно берет на себя начавший циркулиро-

вать между ними социогеном. На социогеном ложится двойная функция: достраивание человека и одновременно выстраивание тела человечества в целом. А это предполагает решение двух задач: доформирование у каждой особи органа интеллекта и встраивание его в тело человечества. Если первая задача есть сфера образования, то вторая – социальная проблема. Однако встраивание особей в те или иные социальные ниши человечества осуществляется через профессиональную подготовку. Отсюда возможна четкая дифференциация и ориентация социогенома на три сферы: общее образование, профессиональная подготовка и социальная деятельность. Образование направлено на формирование всеобщей социальной базы, профессиональная подготовка – на занятие субъектом той или иной конкретной социальной ниши, а разнообразная социальная деятельность обеспечивает гармоничное функционирование соответствующих служб и органов тела человечества. Игнорирование этой внутренней дифференциации социогенома приводит ученых к схоластическим спорам по поводу того, что лучше образовывает человека – жизнь или образовательные заведения, ведет к путанице процессов обучения и развития и к появлению малосодержательных «кентавров» типа «развивающее обучение» и других мутантов. Незнание структуры социогенома ведет к размыванию границ между общим образованием и профессиональной подготовкой. Непонимание генетической сути социогенома создает проблемы с определением содержания общего образования, профессиональной подготовки и социальной деятельности.

Однако дело социогенома не стоит на месте. Об интенсивности поиска зрелого социогенома и разворачивающихся при этом страстях красноречиво свидетельствуют бесконечные реформы народного образования. Каждый раз, согласовывая различные стороны жизнедеятельности (интересы личности, семьи, общества, производства и государства), мы пытаемся нащупать содержание общего среднего образования. Вводя целый ряд поколений образовательных стандартов, приближаем к современным нуждам профессиональную подготовку и высшую школу. При этом, утверждая единое образовательное пространство, согласовываем общие требования к ключевым человеческим компетенциям. Призывы к толерантности во всех сферах человеческого общежития – из той же тенденции. И т.д.

К растерянности в социальных процессах приводит незнание этапов первичного многообразия генетических оснований, а затем отбора из них нескольких оптимальных, закономерно наблюдавшихся на всех предыдущих уровнях структурного строительства. Например, в первичном квантовом бульоне было более 300 сортов элементарных частиц, однако устойчивый атом образовали лишь три из них. Последующее разнообразие в количестве нуклонов в ядре и электронов на оболочке привело к возникновению около 110 химических элементов, а отбор шести из них заложил основы органики и т. д. Поэтому закономерно, что в социуме вначале также наблюдается большой разброс генетических оснований, а затем так же закономерно в процессе естественного их взаимодействия (согласования) и обобщения должен быть произведен отбор нескольких оптимальных. А пока, находясь внутри такого богатства разнообразных проявлений непонятой еще универсальной тенденции, идти на необходимые квалификации явлений, на существенные смелые обобщения – далеко не простая задача.

Беда нынешних внешних социальных генов, которыми люди оперируют в жизнедеятельности и собственно в образовательном процессе, в их фрагментарности и разрозненности. Имеет место механическое нагромождение отдельных социальных генов, условно разнесенных на десятки отсеков, т.е. учебных дисциплин, основ множества наук. Поэтому усилия учителей и потуги ученых направлены на обоснование и реализацию межпредметных связей, на создание комплексных учебных дисциплин, на поиски инвариантов, универсальных средств познания действительности и закрепления результатов этого отражения во внешней форме. Раздаются призывы ученых осуществлять всевозможные подходы: диалектический, комплексный, синергетический, герменевтический, аксиологический, целостный, деятельностный, личностный и прочие.

Не способствует становлению полноценного социогенома и тем более его общественному признанию как таковому сложившаяся косная система науки, «патриотизм» узких специалистов, ревностно относящихся к своим заповедникам, и неприязнь к «варягам», пытающимся провести междисциплинарный синтез.

Так, изучение естественного ряда закономерно усложняющихся уровней движения материи разбросано по различным отраслям научного знания, между которыми возникли трудно переходимые водоразделы (квантовая механика, атомная физика, неорганическая химия, биология, нейрология, психология, педагогика, социология, политология и т.п.). Современная наука нуждается, прежде всего, в общей теории развития самоорганизующихся систем, в согласовании через эстафетные переходы всех уровней движения материи.

Наблюдаемый на сегодня стремительный рост количества разномодальных генетических фрагментов во внешнем плане – в социальной памяти, создает серьезные проблемы для жизнедеятельности, в том числе для образовательной сферы. Исследователи констатируют, с одной стороны, факт удвоения знаний каждые 4–5 лет, а с другой – их старение.

Эта нестабильность сильно гнетет людей. Они ныне как никогда в растерянности и отчаянно ищут смысл жизни, пытаются выстроить жизненные ориентиры, иерархию целей, последовательность действий в этом динамичном мире. Многие испытывают сильнейшую ностальгию по «старым добрым временам» и находят опору в религии и т.п.

Нелегкие времена настали и для образования. Возникает проблема отбора из этих генетических обрывков некой суммы знаний и умений, которые составили бы содержание общего образования молодого человека. В итоге периодически происходящий механический набор сведений, а далее под натиском жизни его наращение новыми актуальными разделами, курсами, дисциплинами, приводят к непомерному раздуванию содержания образования, что чревато потерей здоровья учащихся и требует затем увеличения продолжительности обучения, проведения реформ, модернизаций и т.п.

Это типичная характеристика современного состояния образования. Социогенетическая суть образования упорно игнорируется. Однако трудности в ее отражении отпадут, если в социальном кодировании различать собственно социальные основания (своеобразные нуклеотиды), состав и комбинаторика которых образуют уже тот или иной социальный ген. Так, на-

пример, в языке в качестве социальных «нуклеотидных» оснований выработаны буквы. Сами по себе буквы (гласные, согласные, губные, небные, гортанные и т.д.) ничего не означают, но освоение их произношения и правописания составляет необходимый этап и раздел образования. То же самое можно утверждать относительно нотной грамоты, азов вокала, живописи, хореографии и т.д. В алгебре это условные, общественно согласованные и принятые знаки-символы (буквы), а также операторные знаки плюса, минуса, радикала и т.д. Последующая комбинаторика социальными основаниями – буквами (нотами и т.п.) и соответствующие согласования их с предметами и явлениями окружающей среды порождают уже социальный ген. Социальные гены начинают обозначать отдельные предметы, свойства и отношения объективной действительности и участвовать в обменных процессах между особями.

Характерная черта образуемых исходных социальных генов – в связанности с непосредственными сенсорными ощущениями от окружающей среды и их множестве. Так, вначале были выработаны так называемые номинативные символы – имена, обозначения качества предметов окружающей среды, причастные формы и т.п., которые предстали в виде согласованных условных фонем и графем. Образовавшееся огромное море социальных генов представляет окружающий мир на уровне разрозненных явлений, поскольку они слабо согласовываются друг с другом и обобщаются (генетические связи самой действительности не обнаруживаются или не находят адекватного обозначения), с трудом порождают укрупненные гены и мало-содержательные социальные геномы. Но постепенно вырабатывается также богатая лексика слов-операторов или этимологических характеристик, устанавливающая между упомянутыми выше социальными генами смысловые, функциональные отношения. Слова-операторы (не, под, ведь, или, для, разве и т.п.) и этимологические операторы (связки, суффиксы, падежные формы и пр.) сами по себе ничего не отображают и не несут никакой предметной нагрузки, но они явились, надо полагать, более значимым изобретением для социальных генетических рекомбинаций и обобщений, нежели создание слов-номинаторов. Пословицы, поговорки, математические, физические, химические формулы, различные концепции и теории представляют собой лишь отдельные попытки увязать (достоверно или искаженно) многочисленные раздельные явления, процессы, уровни мироздания в некоторую целостную компактную картину. Выступая островками, количество их остается все еще великим. Так, в словаре русского языка В. И. Даля растолковано свыше 200 тысяч слов и приведено 30 тысяч пословиц.

Как видим, до фундаментального согласования и обобщения многочисленных социальных генов и составления развитого объединенного социального генома человечества еще далековато. Наряду с поиском новых оснований и изобретением свертывающих и обобщающих средств (понятий) люди избрали и другой путь. Они стали сопрягать отдельные социальные гены в ниточку – предложения, последовательность которых составляла уже текст, содержащий и отражающий сложные события, их динамику. И вот пред вами предстает печально-величественная повесть о внезапно вспыхнувшей любви (сил объединения) между Ромео и Джульеттой на фоне не-

нависти (сил обособления) семей Монтекки и Капулетти, составленная из всего двух с половиной десятков букв алфавита. И т.д.

Так, подобно гигантским молекулам биогенома, в социогеноме стали складываться гипертексты, в которых отдельные укрупненные социальные гены начали выделяться абзацами, законченные фрагменты – параграфами, главами, разделами, существенные генетические основания – подчеркиванием, жирным шрифтом и тому подобными социально согласованными средствами. В качестве некоторых средств обобщения последовательно излагаемой темы были придуманы оглавления, аннотации, резюме, таблицы, диаграммы, граф-схемы и т.п. Аналогично дело обстояло с устной речью.

Рассматривая соотношение и взаимопереходы внешнего и внутреннего, мы должны признать, что внешнее социальное выражение вынужденно ущербно. Внутренние переживания во всей полноте невозможно вынести, потому что любая мысль состоит из сенсорных слепков и интеллектуальных процессов. Поэтому люди, пытаясь согласовать внешнее и внутреннее, навести мост между ними, выработали так называемые символы. Они представляют собой связующее звено, фактуру между сенсорикой и интеллектом, т. е. наряду с чувственным аспектом символ также имеет смысловой аспект. В символе схвачены (согласованы) начальные и конечные звенья, что удерживает внутреннее содержание вместе и создает впечатление цельности и укрупненности. Именно этот аспект вызывает к нашему пониманию и побуждает нас к размышлению, что и составляет собственно интеллектуальный аспект. Беря свое начало от сенсорного ощущения, он что-то обозначает и требует интерпретации, т.е. новых согласований. Эти два аспекта – сенсорный и интеллектуальный, действуя в символе совместно, составляют его специфический характер. Вовлекая в свой процесс функции разных структур мозга, он ассоциативно более богат, чем, скажем, чисто словесное мышление. Человек, оперируя в своем внутреннем плане образами, может за единицу времени согласовать в миллионы раз больше информации, чем оперируя словами. Поэтому образы, как мы полагаем, осуществляются в квантовой сети и тем самым они начисто элиминируются. И, наоборот, специфически подбираемые сенсорные сигналы, будучи воспринятыми мозгом, мгновенно в нем оживают и наполняются той или иной образно-интеллектуальной половиной. Более того, со временем появились специфические виды социального творчества, которые начали специализироваться на этом свойстве мозга. В качестве примера можно привести картины Малевича, Чюрлениса, музыку Скрябина, Жан Мишель Жар, стихи Хлебникова и т. д.

Заблуждениям в непознаваемости и отсутствии единой, объективной логики в рассматриваемой сфере могли способствовать само множество внешних социальных оснований (латиница, кириллица, арабская вязь и т. п.), а также множество социальных генов (слов) в одном и том же языке, обозначающих один и тот же предмет, и, наоборот, когда одним словом называют множество предметов из разных областей. Не устоявшийся, мнимый случайный характер и есть существенный показатель внешнего генетического процесса – вначале поиска человеческими особями путем проб и ошибок различных вариантов оснований и собственно генов, а затем выбора из них оптимального посредством всеобщего социального согласования.

Поэтому закономерно, что продолжительно общающиеся группы и довольно многочисленные сообщества, подвергаясь особенностям разных условий существования, вырабатывают свои специфические системы восприятия мира и соответствующие средства артикулирования. Возникают своеобразные генетические преграды и назревает потребность в единых обобщенных социальных основаниях для всего человечества. Отмеченные моменты предполагают процесс осознанного и целенаправленного согласования не только между индивидами, но и более крупными образованиями: этносами, народностями, нациями, государствами и странами путем компромиссов и достижения консенсуса.

В ходе социального соглашения и достижения консенсуса индивидуальные (а затем и коллективные) реакции на определенные стимулы окружающей среды, а также внешние материализованные условные обозначения (символы) приводятся в соответствие и становятся едиными социальными генами. В целом, сущностной стороной собственно социальной генетики является постепенный перевод всей сенсомоторной информации, получаемой человеком от объективной действительности, в «очеловеченную» форму. Фактически происходит полное преобразование стимулов объективной действительности в социальные гены как в наиболее удобную форму и скорый способ воссоздания (развертывания) их в мозгу современников и последующих поколений людей для составления из них посредством разнообразных комбинаций и всесторонних согласований в конечном счете единого социогенома.

Но люди не только терпеливо из поколения в поколение фиксировали, собирали и обобщали эти сведения об окружающей среде, а некоторые из них использовались ими для социальных преобразований и/или апробировались в научных целях. Человек, вбирая в свой мозг социальный генетический материал, получает возможность произвольно, избирательно осуществлять необходимые согласования, а при необходимости, благодаря открытому характеру, добирать нужные гены из других источников, а также выявлять их в специальных познавательных процедурах. Внутренний план согласований расширяется и дополняется внешним планом. Открывается простор биплановому обмену и согласованию как самих социальных оснований, так и социальных генов. Возникают предметы материальной и духовной культуры. При данных условиях открывались возможности коллективного многократного обобщения и приумножения последних. Воспроизводясь в каждом субъекте, служа средством общения и взаимодействия социальных генов, предметом обогащения и развития, социогеном определяет статус каждого человека в социуме и одновременно разворачивает «морфологию» и определяет «физиологию» всего человечества как новой общности. В результате социогеном как генетический материал, определяющий строение, функционирование и развитие человечества, предстает как общающиеся сосуды в двух ипостасях: индивидуальное – коллективное, внутреннее – внешнее, биологическое – социальное, вызывая к жизни различные циклические процессы: интериоризация – экстериоризация, свертывание – развертывание, обобщение – детализация, анализ – синтез, идеализация – материализация и т. п., порождая образовательные и научно-познавательные процедуры и различные виды социального творчества.

Данный эволюционный факт послужил делению окружающей среды на натуральную и очеловеченную, искусственную. В качестве средства, отражающего мир и выражающего свои впечатления от него, используется все тело человека в целом. Так оказываются востребованы все виды социального творчества (литература, поэзия, живопись, хореография, музыка, пение, пантомима и т.д.). Человек весь соткан из самочувствования и самопроявления объективной действительности, стремится к синкретичности и нерасчлененной тотальности. В правильности форм Космоса, во взаимной согласованности событий начинают проявляться истина, красота, соразмерность и генетическая определенность окружающего мира. В итоге стала возможна триада процессов и их сфер функционирования: познание – переживание – оценка; наука – искусство – мораль.

При этом согласование отношений в симбиозе человечества и окружающей среды применительно к разным структурным единицам (и планам) составляет специфические области. Применительно к самому себе – эстетика, к другим особям – этика, к природе – экология, к производству – экономика, к государству – право и т. д.

Отмечаемые две линии социального отражения (первой и второй природы) постоянно находятся во взаимодействии между собой и приводятся в некое соответствие. Выделяемые особенности социогенома хорошо согласуются с известными философскими понятиями: историческое – логическое, абстрактное – конкретное, индивидуальное – коллективное, материальное – идеальное, сенсорное – интеллектуальное – и составляют им объективную базу. Поиск единства в многообразии генов укладывается в метод восхождения от абстрактного к конкретному.

В этой связи и внутренний план также стал бинарным: сенсорным и образным. Более того, само строение новой коры бинарное в виде левого и правого полушарий с идентичными представительствами органов рецепции, а также всего тела человека. Эти полушария связаны так называемым мозолистым телом и ведут непрерывный обмен информацией, специализируясь на определенных способах ее обработки. Другими словами, новая кора позволяет особям производить все те операции (так называемые рекомбинации, замены, дополнения, свертывания, развертывания, обобщения и т.п.), которые были присущи молекуле ДНК в биологическом наследовании, но в гораздо возросших объемах, разновидностях и скоростях. В целом данный внутренний обмен социальными генами может и должен быть интерпретирован как закручивание двойной суперспирали своеобразной «социальной ДНК», одну ветвь которой составляет бинарная новая кора мозга, а другую – бинарная окружающая среда.

Мозг, его новая кора – это действительно ярко выраженное средоточие пограничного пункта, в котором сходятся и подвергаются серьезному обобщению все поставляемые посредством органов чувств импульсы окружающей среды и социальные вирусы. Экспериментальные данные свидетельствуют о расщеплении первичных раздражений на ряд мелких фрагментов в одном (IV) слое коры, затем о передаче их в другие слои и отделы, в которых осуществляется объединение элементов по тем или иным признакам и происходит или восстановление исходного сенсорного слепка, или составление некоего образа. Данный процесс можно квалифицировать как каж-

дый раз повторяющееся воспроизведение пройденных этапов структурного строительства и суммирование к основным вехам некоторого нового, всесторонне согласованного наращения. Вот эта естественная циркуляция суммарного потока импульсов в ограниченном контуре нейронных сетей так или иначе дублируется посредством встроенных в нейроны микротрубочек в квантовом поле (подобное предположение выдвинули Ст. Хамерофф, Р. Пенроуз и вне такого допущения невозможно никак доказать огромные масштабы и колоссальную быстроту обработки импульсов в новой коре). Таким образом, интеллектуальный образ представляет собой продукт совместной работы нейронных и квантовых сетей, между которыми проходит пограничная полоса. Если это взаимодействие на стороне нейронной сети актуализируется образами объективной действительности, то на стороне квантовой сети отзывается некоторым «бульоном» и вспомогательными квантовыми новообразованиями. Усиленная интеллектуальная работа может привести к росту концентрации квантового «бульона», в котором постепенно могут быть выработаны устойчивые и автономные структурные новообразования. При актуализации нейронной структуры возбуждается соответствующая квантовая структура (посредством так называемых молекул-димеров) и происходит наполнение образа, появляются возможности скоростных преобразований и поиска вариантов необходимых согласований. Поэтому потенциалы интеллектики закрепляются не столько в синаптических межнейронных связях, сколько во внутренней специфической структуре микротрубочек. Достаточно бывает одного сенсорного сигнала, чтобы образ воскрес и начался интеллектуальный процесс. И, наоборот, при определенных жизненных коллизиях, клинической смерти, травмах, фармацевтических пробах и специальной тренировке отдельные события через квантовое поле могут актуализироваться в нейронной сети и предстать некоей сенсорной картиной.

В этой связи надо вспомнить, наконец, фундаментальное положение о различных формах движения материи и переходах между ними. И вполне может подтвердиться наше предположение об эстафетной сути социогенома, и что он в нашем идеализированном понимании как средство обеспечения гармоничного и стабильного функционирования человеческого общества неосуществим. Стабильное функционирование цивилизации в равновесии с объективной действительностью без побочных эффектов означало бы консервацию биосоциальной формы материи, прерывание хода ее дальнейшего развития. Тем самым осознание данного объективного факта и дерзновенное посягательство на самые основы устройства мироздания, направленное на стабилизацию биосоциальной формы материи, могли бы составить сверхзадачу и человеческий смысл развития цивилизации.

Отмеченное выше может указывать только на то, что для эволюции материи значение имеют не сами по себе человеческие переживания и не собственно содержание и благополучие человеческих объединений, а складывающееся разнообразие, плотность и интенсивность обмена и обработки социальных генов. Это условие реализуется в любом случае и не нуждается в своем специальном осознании. Снисходительная и долготерпеливая природа никогда не вкладывала фатальный вопрос о смысле жизни в уста большинства людей. А если никто не спрашивает, не нужно и отвечать. Чем выше «давление жизни», тем лучше для эволюции.

«Давление жизни» достигло критической отметки. Уже сегодня очевидны угрожающие симптомы нарушения равновесия между человечеством и окружающей его экологической средой – биосферой. Проблема загрязнения атмосферы, Мирового океана и внутренних вод, почвы и растений становится актуальной и чрезвычайно острой.

В то же время о рождении новой формы движения материи могут свидетельствовать отдельные современные феномены, проявляемые в обыденной жизни и именуемые НЛО, полтергейсты и т.п., которые ввергают человечество в тихий ужас. Квалифицируя их как аномальные явления, люди не могут представить себе того, что эти новообразования – прямое следствие функционирования и растущей мощи человеческого интеллекта. Наш мозг, способствуя через квантовое внутреннее тело (внутриголовное) возникновению автономных устойчивых квантовых «аминокислот» и «нуклеотидов», встречается с той же самой тенденцией составления из них генов и геномов, отражающих существующую и порождающих новую действительность. Поэтому неудивительно, что квантовые геномы демонстрируют просто чудеса и огромные возможности динамичного пространственно-временного структурообразования. За отдельными квантовыми новообразованиями, попадающими в наше оптическое окно, мы наблюдаем в последние десятилетия достаточно часто и с большим изумлением.

Так, на авансцену выходит как бы побочный эффект – эстафетная передача усложняющегося структурообразования иным элементам (структурам) материи, в то время как складывающийся в обществе социогеном есть необходимое условие устойчивого формирования и интенсивного функционирования индивидуальных очагов интеллекта. Эффект в виде некоторого «бульона» квантовых новообразований только на первый взгляд кажется побочным, а на самом деле он составляет очередную веху в эстафетной передаче усложняющейся структурной организации посредством встроенных тел, работающих как трансформаторы на границе между пространством и временем. И работа этой трансформаторной будки, думается, выходит на полную мощность.

Из всего сказанного применительно к нашей проблеме следует вывод о том, что социогеном образуется и развивается только в голове человека, а социальная память есть внешнее промежуточное закодированное его состояние. И наша высшая задача может состоять в переводе формирующегося социогенома в точке бифуркации из условия устойчивого структурообразования в квантовой половине материи в условие устойчивого функционирования собственно человеческой цивилизации, нейтрализуя побочные эффекты.

Отметим также, что формирование социогенома и развертывание оптимального тела человечества не могут считаться на сегодня удовлетворительно решенными. Многие важные внутренние органы человечества находятся лишь на стадии актуализации и эмпирического конструирования. Особи и их сообщества, выдвигаемые в качестве объединенного мозга, призванные крепить единство и обеспечивать нормальное развитие тела человечества, отразили окружающую среду, объективную действительность, собственно биосоциальную форму движения материи с очень большими и серьезными искажениями. В итоге тело человечества на сегодня раздирают

этнические, религиозные распри, социально-бытовые конфликты и войны. Планомерное обновление особей, биологическое воспроизводство населения как клеток тела человечества пущено на самотек. Бесконтрольное их размножение довольно часто завершается злокачественными образованиями. Сильными оказались социальные стереотипы (геномы), выработанные еще на заре человеческой истории. Это обстоятельство оставляет образовательный процесс и соответствующую профессиональную группу на низком уровне функционирования и не позволяет сформировать у вновь рождаемых биологических особей широкий и основательный социальный статус, способствующий им в последующем легко встраиваться в тело человечества, занимать свободные социальные ниши. Устойчивость функционирования тела человечества не подкрепляется также сбалансированным и полноценным питанием. Неразвитыми остаются иммунно-защитные механизмы, клетки-киллеры (социальные мутанты) имеют возможность свободно проникать в любые органы тела. Органы распознавания, коррекции и утилизации, руководствуясь мифами и искаженными понятиями о развитии материи, не способствуют своевременному очищению организма человечества от социальных шлаков, «отморозков» и прочих негативных явлений.

Все приведенные факты и предпринимаемые людьми усилия свидетельствуют о том, что тело человечества пытается выработать в себе встроенные тела и органы, ведет поиск оптимального соотношения между ними. Мы являемся участниками и свидетелями данного глобального социального процесса. Гипертрофия одних органов, маломощность вторых и забвение третьих, а главное, отсутствие самой руководящей идеи социогенома служат серьезным тормозом на пути развития полноценного тела человечества, обрекают последнее на эмпирический способ проектирования и совершенствования посредством бесконечных проб и ошибок. При этом исходный путь проб и ошибок, эмпирическая притирка (бытовое соглашение) социальных генов друг к другу актуализируют необходимость социального проектирования, изобретательства, экспериментальной проверки на их адекватность и постепенно уступают место сознательному составлению геномов действительности. Гениальные догадки данной перспективы получили названия: ноосфера (Вернадский), точка Омега (Тейяр де Шарден), сверхсознание, сверхжизнь (русские философы-космисты), виртуальная реальность и т.д.

Объективно существующий и стихийно развивающийся социогеном так или иначе касался и был предметом изучения многих ныне известных отраслей науки. Предлагаемая интерпретация представленного явления поможет ученым, концентрировавшим свое внимание как на телесной половине человека (анатомам, биологам, нейрофизиологам, медикам и прежде всего генетикам), так и специализировавшимся на духовной его стороне (психологам, социологам, историкам, политологам и, конечно, педагогам), по-новому взглянуть на свои проблемы и изучать их как целостно-бинарное в контексте био- и социогеномов. Не окажется бесполезным данный взгляд на вещи и лингвистам, разработчикам искусственного интеллекта, людям, занятым в разных видах социального творчества. Однако дальнейшее развитие и углубленное изучение данного феномена нуждается в специальной отрасли науки – социальной генетике.

В этой связи социогеном, являясь младшим братом биогенома, по мере своего развития берет на себя не только исходную роль доформирования органа интеллекта и образования основы личности у каждой особи человеческой популяции, но и все остальные функции биогенома, уже применительно ко всему человечеству. Другими словами, архитектура тела человечества, номенклатура, строение, состав, функциональные обязанности органов и служб, призванных обеспечить устойчивое существование и развитие людей как новой общности, начинают определяться и будут формироваться социогеномом, включая сознательное регулирование численности особей, продолжительности их активного функционирования, частоты обновления и многих других обменных процессов, т. е. касаясь всех задач, исполнявшихся биогеномом применительно к морфологии и физиологии тела отдельного человека.

Эмпирические попытки решить эту задачу в рамках отдельных стран, континентов неизбежно наталкиваются на выяснение отношений между ними, порой приводящее к противостоянию и взаимному уничтожению. Безудержный индивидуализм и механический коллективизм, абстрактные рассуждения о взаимодействии личности и общества, о преимуществах коммунистического или капиталистического устройства последнего, как видим, далеки от истинного понимания и конструктивного разрешения вне рамок социогенома. Планета Земля способна взрастить и содержать только одно тело человечества. Но как бы не оказалось осознание данного факта запоздалым!

Завершая, отметим, что до сего дня отсутствует сама идея генетического родства, развития и преобразования биогенома в социогеном, не раскрыта эволюционная суть и того, и другого новообразования. Отправной точкой решения данной глобальной, общечеловеческой проблемы должно быть, прежде всего, признание правомерности обоснования самой идеи, а затем объективного факта существования социогенома, и притом не на правах далекого и бедного родственника, а законного наследника биогенома в качестве его детища или младшего брата. Социогеном представляет собой продолжение биогенома и является качественно новым этапом по углубленному и детальнейшему отражению очередным внутренним телом актуального состояния окружающей среды. Они существуют в человеке только в паре, бинарно, как телесное и духовное, химико-молекулярное и социально-интеллектуальное. Если бы эта пара в биогеноме лишилась соответствующего связующего звена – гена развертывания новой коры головного мозга, то ущербно рожденный ребенок (анэнцефалия), существуя в социуме, натуральным образом выпадал бы из него. И, наоборот, нормальный, биологически полноценный ребенок, лишенный человеческого окружения (детимаугли), не становится собственно человеком. Эта пара геномов есть одновременно средство, способ, механизм самосохранения, самовоспроизведения и саморазвития человечества. Проведенный теоретический анализ данных биосоциальной формы движения материи с учетом предыдущих этапов позволяет выдвигать такую точку зрения, памятуя о том, что из всех услуг, которые могут быть оказаны науке, введение новых идей – самая важная (Дж. Томсон).

Дальнейшие успехи и судьба человечества целиком зависят от верного осознания этого феномена и строго научной организации образовательных мер, что нуждается в фундаментальной теории образования. Генеральный путь образовательной селекции – это путь от слепого, спонтанного участия всех предметов и образов окружающей среды в формировании органа интеллекта к сознательному конструированию их геномов – моделей многомерного представления и анализа знаний о действительности.

Мир завершает себя лишь в той мере, в какой он выражается в систематическом кодировании и осознанном восприятии. Венец эволюции на биосоциальном этапе движения материи – в высшем акте коллективного видения, достигаемого путем всечеловеческого стремления исследовать и согласовывать действительность. Вся наша жизнь – сплошной многоуровневый генетический процесс. И от человечества зависит, на что будет направлен этот бесценный дар эволюции материи.

Литература

1. Терегулов, Ф. Ш. Феномен социогенома / Ф. Ш. Терегулов // Педагогика. – 2001. – №8.
2. Терегулов, Ф. Ш. Материя и ее сознание / Ф. Ш. Терегулов. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.
3. Терегулов, Ф. Ш. Формула социогенома / Ф. Ш. Терегулов // Вестн. АН РБ. – 2002. – № 4.

УДК 316.7+37.0+159.922

Ж. К. Кениспаев

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Феномен человеческого сознания является одной из самых главных тайн нашей Вселенной. В данном утверждении нет никакого преувеличения, так как именно сознание позволяет эксплицировать мир в доступной нам форме и при этом само остается «в тени». На этот факт обратили внимание еще древние философы. Результаты исследования во многом зависят от задач и методологических принципов его изучения. Если традиционная философия рассматривает сознание в качестве объективного предмета познания, то постклассическая метафизика несколько иначе взглянула на эту проблему. Оказалось, что сознание невозможно исследовать, не учитывая при этом аксиологические аспекты познания. Бэконовские «идолы пещеры», как оказалось, в принципе не могут быть элиминированы, а потому мировоззренческие установки ученого, его эгоистические интересы, психологические особенности и иные субъективные факторы некоторым образом детерминируют процесс познания. Потому вопрос о предварительных условиях и социальном контексте научного исследования выходит в современную эпоху на первый план. Этот факт нельзя игнорировать, если мы стремимся к истине.

Сущность сознания невозможно познать до тех пор, пока мы не выберем для себя точку отсчета, пока мы не определимся, при помощи каких методов будем его исследовать. Более того, не будет результатов и в том случае, если мы не будем обладать неким предчувствием того, что ищем. Должен быть некий образ или схема конечной цели исследования. По большому счету человек сам определяет смысл и значение мира. Но вся трудность в том, что он – существо конечное, а мир по отношению к нему – бесконечен. Недаром человека определяют как связующее звено между профанным и сакральным мирами. Философия есть смелая попытка человека придать смысл и порядок миру. Причем каждый раз это нужно делать заново в силу изменчивости и мира, и самого человека. По сравнению с ней в религии существуют готовые смыслы, которые транслируются от поколения к поколению в течение тысячелетий.

Всякое сложное явление вызывает неоднозначную реакцию у наблюдателей. Это относится и к сознанию. Различные, противоречащие друг другу концепции сознания не являются в большинстве своем ошибочными, но они есть результат духовного опыта человека. Этот опыт индивидуален и неповторим, и каждая интерпретация сознания представляет собой бесценный дар для последующих возможных его экспликаций. Мир, конечно, един, но каждый атом в нем индивидуален. Так же и с сознанием: оно едино, но несмотря на это возможны различные, даже прямо противоположные представления о нем. Будда одним из первых провозгласил принцип мировоззренческого плюрализма. Как оказалось позже, толерантность буддизма – это не слабость, а его сила. Если весь мир есть иллюзия, то человеческое «Я» теряет свою ценность. Но, с другой стороны, бытие человека есть единственная возможность достижения просветления духа. Х. Л. Борхес в лекции о буддизме вспоминает метафору Будды, который воображает черепаху на дне моря и плавающий на воде браслет. Раз в шестьсот лет черепаха высовывает голову, и очень редко голова ее попадает в браслет. Восточная мудрость гласит, что не чаще, чем в случае с черепахой и браслетом, происходит то, что мы становимся людьми. Нужно использовать наше человеческое бытие, чтобы достичь нирваны. На наш взгляд, сознание человека есть связующее звено между его духом и миром. Оно при определенных усилиях позволяет человеку возвыситься над хаосом и придать порядок окружающим событиям и процессам. В противном случае человек живет только животной жизнью, для которой совершенно не нужны такие превосходные способности.

В этой связи заметим, что теоретические модели сознания можно рассматривать в качестве истинных только в рамках определенной мировоззренческой позиции, в рамках определенного менталитета и методологического подхода. Вообще, учитывая полипарадигмальность философии, можно заметить, что трудности в познании нашей субъективности связаны не с наличием нескольких взаимоисключающих гипотез, а с растерянностью человека перед таким множеством альтернатив. Стремясь к систематизации и классификации знаний о мире, мы всегда испытываем некий первородный страх перед хаосом. Этот страх, видимо, выполняет функцию принудительного поиска в мире смысла и гармонии, но в рамках философии этот страх приносит больше вреда, чем пользы. Стремление к монистическому взгляду противоречит самой природе философского мышления.

Полет человеческой мысли не был бы возможен, стань этот страх универсальным. Все-таки находятся люди, способные к так называемому продуктивному мышлению, допускающему наличие в мире парадоксов и противоречий. Некоторые научные гипотезы невозможно понять без данного свойства человеческого мышления. Одной из таких гипотез является так называемая полевая концепция сознания. Для подобного понимания сознания необходимо обратиться к соответствующей гносеологической традиции. Например, древнеиндийское представление о сознании и душе есть один из первых способов такого понимания нашей субъективности. В европейской культуре эта традиция, видимо, связана с учением Орфизма, без учета которого, кстати говоря, невозможно объяснить ни Пифагора, ни Платона, ни христианскую догматику. Сознание в данном понимании меньше всего представляет собой материальный субстрат, оно вездесуще и во многом определяет наше бытие. Здесь нужно вспомнить так называемый «постулат Гаутама», согласно которому в каждой точке пространства имеется информация обо всех остальных его точках, представленная с различной интенсивностью. Но именно человек наиболее приспособлен к тому, чтобы адекватно воспринимать и интерпретировать информацию о Вселенной. Нам представляется, что сознание человека не есть функция его головного мозга или, наоборот, некое идеальное начало, никоим образом не связанное с физическим телом. Обе эти крайности, вероятнее всего, одинаково неверны. Сознание не ограничивается индивидом, оно, скорее, полевое образование, нежели корпускулярное. Сознание есть результат и в то же время условие взаимодействия между людьми. В социальной системе сознание как бы «разлито» в пространстве и присуще всем людям, обладающим разумом. Акты сознания есть непрерывный процесс, в который мы вовлечены. Мышление как основное свойство сознания, утверждал в свое время Платон, является перманентным, а тело по своей сущности дискретно. В этом их принципиальное отличие. Думается, что именно непрерывность поля сознания обеспечивает коммуникацию между людьми, это поле выступает фундаментальным условием нашего бытия. И. Фихте в свое время настаивал на самостоятельности и вездесущности сознания и мышления. «Надо просто признать, — пишет философ, — что мышление существует, и ограничиться этим; мышление существует точно так же, как существует образующая сила природы; оно существует в природе, ибо мыслящее существо проявляется и развивается согласно законам природы; следовательно, оно существует через природу. В природе существует первоначальная сила мышления, так же, как существует первоначальная образующая сила» [2, с. 578].

Мышление в таком понимании есть универсальная сила природы, которая не знает границ и препятствий. Оно пронизывает мир и является в то же время условием его существования. Дело в том, что без активной деятельности сознания по экспликации мира последний для человека не существует, по крайней мере в обыденном смысле этого слова. И Фихте эту мысль повторяет вновь и вновь: сознание есть условие мира, а потому оно не имеет традиционных характеристик наподобие других объектов познания. Но такая точка зрения может быть обоснована только категориями идеалистической философии, адептом которой и является немецкий философ. Так что выбор методологии, конечно, нельзя считать случайным, он был детерминирован целью и задачами наукоучения.

В таком же ракурсе исследовал сознание и отечественный ученый А. Манев, разработавший так называемую теорию субстанции, которая есть безначальная целостная реальность невещественного, полевого типа. Это биополе невозможно отождествить с физическим полем – гравитационным, электрическим и т.д. Поэтому невозможным оказывается обнаружение сознания и души человека при помощи каких-то научных экспериментов. Биополе не подвержено энтропийным явлениям, и поэтому оно надежно хранит информацию. По мнению А. Манеева, внутри организма биополе представлено биопсихополем как материальным субстратом психики. Акцентируя внимание на полевой природе человеческого сознания, ученый утверждает, что сознание – это атрибут биопсихополевой формации, пронизывающей тело человека. Именно поэтому сознание столь тесно связано с организмом. В биопсихополевом атрибуте отражения организма относительно выделены области сознания, подсознания и бессознательного посредством зон контакта биопсихополя соответственно с корой полушарий головного мозга, подкоркой и остальной частью телесной подсистемы организма. Биополе пронизывает весь организм человека, что позволяет накапливать, хранить и передавать информацию и, что не менее важно, общаться на сознательном и подсознательном уровнях. Душа человека с этой точки зрения представляет собой материально-полевою формацию, которая обуславливает все психические черты индивида. Биопсихополе является своеобразным материальным субстратом психики человека. Вне своего биопсихополя человек мертв, оно же предопределяет и деятельностный характер человеческого сознания.

Гипотеза полевой организации нашего сознания известна достаточно давно, но не получила пока еще общего признания. Эта гипотеза основывается на идеях философии русского космизма и результатах биофизических исследований информационной функции слабых электромагнитных полей в клеточных культурах. Выводы гипотезы не носят аподиктического характера, но тем не менее она, с нашей точки зрения, является плодотворной и перспективной. Согласно гипотезе полевой организации жизни, организованность живого вещества в земных условиях определяется материально-энергетическими потоками, имеющими электромагнитную природу. При определенных условиях электромагнитный материально-энергетический поток строит из органических соединений сложную макромолекулярную структуру. Гипотеза полевой организации жизни основывается на способности живых организмов излучать кванты электромагнитных полей. Установлено, что живые организмы способны улавливать из космоса электромагнитные потоки и перерабатывать их энергию, прежде всего в процессе фотосинтеза. Вероятно, излучение живыми клетками квантов электромагнитных полей является необходимым фактором существования живых организмов. В рамках гипотезы полевой организации живого вещества кванты электромагнитного поля выступают в качестве материальных носителей потоков информации в биосистемах. В этой связи живое вещество рассматривается как особое сочетание потоков материально-энергетическо-информационного содержания. Биологической основой появления феномена человека явилась эволюция высших животных, в процессе которой развивались заложенные в них природой способности. В дальнейшем же, согласно

гипотезе полевой формы организации живого вещества, произошло по пока неизвестным причинам соединение белково-нуклеиновой и полевой формы живого вещества.

Это событие оказало огромное влияние на всю дальнейшую эволюцию живого вещества. В частности, на клеточном уровне появилась возможность накопления и передачи информации, что стало поворотным моментом в эволюции живой материи на Земле. Лишь после того, как полевая форма жизни начала доминировать над белково-нуклеиновой, появляется человек разумный.

Различные формы религиозного отношения к миру есть с точки зрения полевой гипотезы организации живой материи способы биосферной адаптации интеллектуальных образований на планете. Так называемые политеистические, языческие религии, в которых обожествляются природные силы, встречаются и сегодня. Правда, они сейчас рассматриваются в качестве «примитивных» и вызывают интерес только у антропологов и этнографов. Этому немало способствовали европоцентристские настроения многих ученых, склонных рассматривать историю как непрерывный процесс перехода от менее совершенных к более совершенным формам общежития. Видимо, непосредственно-чувственное отношение к миру так же важно, как и отношение теоретико-опосредованное. В этом смысле человеку цивилизованному еще многому предстоит учиться у так называемого варвара, чьи связи с природой еще не разорвались, и он находится в ее лоне как неотъемлемая ее часть. Сознание, с нашей точки зрения, есть не субстанция и не его акциденция. Сознание – это полевое явление, которое существует вне пространства и вне времени, в смысле его бесконечности по отношению к индивиду. Мы находимся в этой среде, и некоторые наиболее подготовленные индивиды в силах «подключаться» к этому полю. Его можно назвать единым полем культуры, духа, сферой разума. Когда мы переживаем мысли, изложенные в трудах Платона, мы тем самым приобщаемся к этой духовной традиции. В таких случаях возникает состояние вневременности нашего бытия, и главным его условием выступает процесс мышления. Именно так транслируется опыт человечества – через людей, способных подняться до уровня мысли. Это весьма трудная задача, ибо, как говорил один из восточных мудрецов, человек, стоящий на цыпочках, долго не простоит. Мысль не знает ни временных, ни пространственных границ, она есть условие нашего бытия как существ, обладающих разумом.

Принцип универсальности человеческого сознания находит свое отражение и в гипотезе Д. И. Дубровского. «Как всякая определенная информация, – пишет философ, – явление субъективной реальности находится в своем коде, который представляет собой нейродинамическую систему, обладающую конкретными пространственными и временными свойствами. Вместе с тем одна и та же информация может быть воплощена в разных кодах и, следовательно, иметь различное пространственное размещение, она может быть транспортирована из одного места в другое или тиражирована, т. е. находиться одновременно в разных местах» [1, с. 100].

Для нас важно уметь правильно формулировать вопросы для того, чтобы получать адекватные ответы. Платон, как мы помним, принципиальным отличием между материальными и идеальными объектами считал дискрет-

ность и непрерывность. Физическое тело – дискретно, а дух перманентен. Аристотель вечным и неизменным считает не что иное, как ум. Стоики и эпикурейцы искали логос, некий универсальный закон (силу) Вселенной. Р. Декарт, а позже представители немецкой классической философии говорят не об эмпирическом, а некоем универсальном «Я», которое нельзя обнаружить в эмпирическом мире. Почему, находясь рядом, мы видим одно и то же, хотя каждый человек есть отдельный мир, целая Вселенная со своими тайнами и особенностями? Ответ может быть один – мы находимся в едином поле сознания, это главное условие интерсубъективности. Нет отдельных сознаний, как утверждают теоретики буддизма, а есть единая душа, к которой мы имеем определенное отношение. Сфера нашего пребывания определяет и нашу сущность. Недаром молодому человеку, вступающему во взрослую самостоятельную жизнь, родители желают хороших друзей и спутников. Он таким образом окунается в духовную сферу, которая и будет выступать детерминантом его мыслей и деятельности.

В этой связи особая задача возложена на систему образования и воспитания человека. Она вовлекает индивида в единое поле культуры, которое есть результат многовекового накопления человеческого опыта и знания. Многие философы скептически относились даже к письменности. Платон приписывает Сократу утверждение об античеловеческой природе письма. Оно выносит за пределы нашего духа то, что на самом деле может существовать только в нем самом. Записи разрушают память человека, и те, кто пользуется ими, по Сократу, становятся забывчивыми. Видимо, именно по этой причине сам великий философ ничего не писал, а свои идеи распространял устно, следуя древней традиции передачи опыта непосредственно от человека к человеку без опосредования письмом. В таком понимании поле сознания выступает не только генератором, но и хранителем идей человека. Гипотеза полевой организации живого вещества пытается объяснить на научной основе тот скачок, который произошел в природе при переходе от высших обезьян к человеку. Именно этот переход на сегодняшний день вызывает большие споры и дискуссии.

О возможности полевой организации сознания человека размышлял и М. К. Мамардашвили. С его точки зрения, по обычной привычке мы вписываем акты сознания в границы анатомического очертания человека. Но, возможно, каким-то существенным первичным образом сознание размещено вне индивида и представляет собой какое-то пространственно-подобное или полевое образование. Очевидно, что учения о корпускулярном (субстанциональном) характере нашего сознания постепенно уступают место теориям, обосновывающим его полевую сущность. Возникают парадоксы, наподобие квантово-волнового дуализма в физике первой половины XX в. Но тогда как результат разрешения противоречий возникла новая научная парадигма и новые отрасли знания. Возможно, эти события ожидают нас и в ходе изучения сознания человека. Известные оппоненты по проблеме идеального Д. И. Дубровский и Э. В. Ильенков придерживались разных точек зрения и по вопросу о методологии исследования сознания человека. Первый считает, что проблема сознания является научной, а не философской, хотя признавал, что при этом невозможно обойтись без философских принципов познания. Э. В. Ильенков, напротив, исходил из того, что сознание

может быть исследовано только при помощи философских методов, без вмешательства естественно-научных дисциплин. Сознание появляется не в процессах головного мозга, а в отношениях между людьми, оно есть сложный культурно-исторический процесс, а не дар матушки-природы. Мы являемся людьми лишь в той степени, в какой приобщены к единому полю сознания. И для этого существуют естественные предпосылки в виде способности в раннем возрасте усваивать язык и другие атрибутивные свойства человека. Известно, что из ничего не может возникнуть нечто. Так и с сознанием. Оно есть великое достижение всей человеческой истории. Это божественный дар, значение которого невозможно переоценить. Эволюция сознания человека имеет свои особенности: она сохраняет наиболее значимые взлеты человеческой мысли, транслируя их от поколения к поколению. Такая трансляция имеет целью не только передачу опыта, но и возможность по-новому осознать и интерпретировать уже известные идеи. Скажем, Платон всегда актуален. Его учение стало основой для всей последующей идеалистической философии. Художественно-философские произведения Платона автобиографичны, но, как бы это странно ни звучало, они автобиографичны для каждого человека, приобщенного к философской культуре. Они выступают своеобразной лестницей, по которой восходит человеческий дух к тайнам бытия. Такие произведения бессмертны не только в силу своей эстетической и художественной ценности. Дело в том, что в них как бы закодирована вся мудрость жизни, и процесс обучения, по большому счету, есть не что иное, как попытка расшифровки этой тайнописи. Причем каждая эпоха предлагает свои методы декодирования тайны Вселенной, заключенные в великих произведениях. Это необходимо в силу изменения менталитета самого человека и особенностей конкретно-исторической эпохи.

Платон актуален в силу того, что в его произведениях содержатся схемы бытия, которые наполняются в каждую эпоху все новым содержанием. Этот процесс бесконечен, именно так происходит становление сознания индивида – через приобщение к своеобразной «матрице» духовной структуры человека. Так обстоит дело с духовным наследием всех великих людей, ставших образцами для подражания. Причем обратим внимание на немаловажный факт. Естествознание эпохи Платона основывалось на геоцентрических принципах. Казалось бы, с изменением научной парадигмы учение Платона должно быть признано не соответствующим действительности. Но, несмотря на это, многие идеи философа оказались истинными и в рамках новых представлений о мире. И нет сомнения в том, что они будут таковыми на протяжении всей истории человечества. Это к вопросу о соотношении частных наук и философии. Последняя обладает некими ментальными инвариантами, которые актуальны во все эпохи. Возможно, в этом и заключается отличие между мудростью и знанием. Говоря о последовательном движении к истине, вспомним слова И. Канта, который считал, что природные задатки человека, направленные на применение его разума, развиваются полностью не в индивиде, а в человеческом роде.

Основой материального мира является не что иное, как информация. Головной мозг в таком отношении не является источником нашего сознания, а лишь обеспечивает информационную связь между физическим телом и сознанием. Его главная функция – расшифровка полученной информации.

Головной мозг человека с помощью специальных механизмов перекодирует волновую информацию в вид, доступный для использования и передачи. Сознание и мышление, с нашей точки зрения, представляют собой некий универсальный язык, который можно назвать метаязыком, при помощи которого люди понимают друг друга, общаются, познают, на основе чего создают общую картину мира. Этот метаязык принадлежит всему человеческому роду и выступает детерминантом нашего бытия. А потому объяснить сознание с точки зрения монистического принципа невозможно. Сознание детерминируется в первую очередь социальной средой или, как мы сказали бы с точки зрения обсуждаемой гипотезы, единым полем культуры. В этом были уверены даже сторонники материалистической философии. Например, Н. П. Дубинин считал, что научные факты, полученные современной генетикой, отчетливо показывают, что никаких прямых зависимостей формирования личности от биологии не существует. Каждый человек, опираясь на свои природные способности, на основе конкретных социальных условий творчески создает свою личность в процессе воспитания. В этом смысле каждый создает сам себя, отражая общественные отношения своего времени, он сочетает в себе социальные типизированные формы поведения с уникальностью своего облика. Опираясь на биологические свойства *Homo sapiens*, человек обладает неограниченными возможностями развития сознания.

Впервые идею о принадлежности человека двум мирам — биологическому и социальному, — как известно, высказал Аристотель в своем определении человека как политического животного. С тех пор в философии и науке осуществляется постепенное исследование факторов, определяющих наше сознание и мировоззрение. Например, К. Маркс детерминирующие факторы сознания искал в области предметно-практической деятельности человека, а З. Фрейд обращается к области бессознательного. Согласно психоанализу, биологические инстинкты человека из области бессознательного, требуя своей реализации, оказывают жесточайшее давление на сознание. Эти инстинкты носят в основном асоциальный характер и не могут быть реализованы в условиях социальной практики. Поэтому сознание ищет пути, по которым можно было бы реализовать энергию бессознательного (пути для сублимации). Одним из таких выходов является творчество. Австрийский ученый формулирует главный тезис психоанализа: *Wo Es War, soll Ich werden* — там, где было «Оно», должно стать «Я». Думается, что этот психоаналитический девиз может служить ориентиром для всей сферы образования и воспитания. Этот девиз можно трактовать следующим образом: там, где было естественное природное существо, должен появиться в результате огромных усилий человек в буквальном смысле этого слова. В этом случае латентные полевые структуры сознания должны доминировать над животными инстинктами человека.

Человек рождается дважды. Физическое рождение не зависит от его личных усилий. Но второе, духовное рождение полностью зависит от индивидуальных устремлений человека. Второе рождение — более драматичное и более значимое для человека явление. Мы как физическое тело белково-нуклеиновой формы включаемся в процессе второго рождения в единый информационно-полевой поток Вселенной. Каждая клетка способна излу-

чать кванты электромагнитного поля, таким образом, происходит обмен информацией в живой материи. Можно предположить, что наряду с электромагнитным полем мы включены в более тонкое образование – поле сознания, которое имеет для нас такое же значение, как и все остальные поля. Но физический смысл этого поля нам не совсем известен, вероятно, оно имеет несколько иную природу, чем известные нам физические явления. Но можно сказать с уверенностью, что наше сознание находится в вечном противоборстве с хаосом. Оно упорядочивает мир, придает ему смысл, по-своему, т. е. на своем особом языке, формулирует законы развития Вселенной. Критерием прогресса в таком случае выступает то, насколько мы способны противостоять деструктивным силам. Если энергия человеческого сознания есть явление полевое, информационное, иными словами, если оно есть особое состояние материального мира, то граница между двумя традиционными направлениями в философии исчезает. Дихотомическое видение мира есть свидетельство невежества человека. Возможно, что именно такое представление о мире является главной причиной различного рода социальных противоречий и конфликтов, которые сопровождают человечество всю его недолгую, по космическим меркам, историю.

Литература

1. Дубровский, Д. И. Проблема духа и тела: возможности решения / Д. И. Дубровский // Вопросы философии. – 2002. – № 10. – С. 100.
2. Фихте, И. Назначение человека / И. Фихте. – М., 2000. – С. 578.

УДК 372.3/.4

Л. В. Коломийченко

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Одной из доминирующих тенденций развития современного образования в России является реализация запроса на обозначение ценностей, предопределяющих активную творческую жизнедеятельность подрастающего поколения в условиях мирового сообщества. В связи с этим особое место занимает ориентация на ценности мировой культуры, опосредующие межличностный диалог мировоззрений, оптимальное применение развивающих технологий, органичной гуманитаризации всех учебных дисциплин, направленных на освоение современной научной картины мира.

Воплощение современных идей научно-гуманистической системы образования предполагает необходимость совершенствования содержания и методов работы образовательных учреждений; реформирование системы управления, организацию педагогического процесса в соответствии с основными направлениями приобщения детей к различным аспектам социальной культуры, их своевременное социальное развитие.

Социальное развитие личности является средством и результатом, одним из аспектов ее социализации, понимаемой в философском смысле как процесс операционального овладения набором программ деятельности и поведения, характерных для той или иной культурной традиции, как процесс интериоризации (формирования внутренних структур психики, обусловливаемый усвоением структур и символов внешней социальной действительности) индивидом выражающих их знаний, ценностей и норм, как процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта.

Функции социализации связаны с ее ролью в воспроизводстве субъекта социально-исторического процесса, обеспечении преемственности развития культуры и цивилизации, поддержании бесконфликтного существования общества как интегрированной системы посредством адаптации индивида к социальной среде.

Изучение методологических и теоретических аспектов проблемы социализации позволяет определить ряд подходов к пониманию педагогического смысла данного явления: социологический, рассматривающий социализацию как общий механизм социального наследования; факторно-институциональный, определяющий социализацию как совокупность действия факторов, институтов и агентов социализации; интеракционистский, изучающий социализацию как важнейшую детерминанту межличностного взаимодействия и общения; интериоризационный, представляющий социализацию как процесс становления системы внутренних регуляторов посредством освоения личностью норм, ценностей, установок, выработанных обществом; интраиндивидуальный, определяющий социализацию и как процесс адаптации личности к социальной среде, и как один из путей творческой социализации личности, преобразования себя.

Различия данных подходов касаются прежде всего основных характеристик механизма превращения социального в психическое у соответствующего ему субъекта социализации. Очевидно, что в каждом из обозначенных подходов ведущая роль отводится одному или нескольким доминирующим механизмам социального развития, что зачастую приводит к упрощенному представлению о многомерности самого явления, сужает круг реализуемых задач, ограничивая их спектр становлением отдельных психических процессов, формированием знаний, умений и навыков, отражающих базисные элементы различных аспектов культуры, опыта социального взаимодействия.

Так, к примеру, основоположники (Г. Тард, Т. Парсонс, Э. Эриксон) и современные исследователи социологического подхода (Х. Й. Лийметс, Т. Н. Мальковская) справедливо полагают, что социализация представляет собой аккумуляцию индивидом социальных ролей, норм, ценностей, вырабатываемых обществом. В данном случае цель социального развития может быть представлена как адаптация индивида к социальной действительности, а сам процесс социализации имеет однолинейную структуру, не предусматривающую деятельную сущность субъекта, характер, уровни, степень его автономии, возможности реализации творческого начала в воспроизводстве культуры.

Кроме того, в ракурсе данного подхода человек выступает в роли объекта, подверженного влиянию и воздействию уже имеющей место, сложив-

шейся культуры. Вопрос о том, как он влияет на ее развитие и как при этом развивается сам, в этом случае остается открытым.

Современные исследования позволяют углубить смысл понятия «социализация» с точки зрения субъект-субъектной позиции индивида в процессе его приобщения к социально-историческому опыту. Во-первых, социализация может быть представлена как процесс освоения и реализации растущим человеком социального содержания; во-вторых, она рассматривается как реальное содержание взросления ребенка, в котором осуществляется становление значимого в индивидуальности субъекта активного творческого социального действия. В первом случае ребенок в большей мере выступает объектом усвоения и приобретения социального опыта, во втором — субъектом собственной творческой деятельности.

Подобное понимание социализации подводит к дифференцированию содержания и механизмов социального развития. В соответствии с концепцией Д. И. Фельдштейна в отношении сущности социализации процесс социального развития представляет собой постоянно воспроизводящийся результат социализации-индивидуализации, который характеризуется не только уровнем освоения растущим человеком всеобщего социального во всей сложности и широте его определения (включающего нормы конкретно-исторического общества и через них — нормы человеческих связей, отношений, весь мир культуры, духовного производства), но и степенью социальной «самости» индивида [15].

Процесс социального развития представляет собой сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребенком объективно заданных норм человеческого общежития и постоянное открытие, утверждение себя как социального субъекта. Возможности освоения социальности раскрываются им в сохранении тенденции к расширению степени свободы, углублению сознательного в собственной субъектной активности, характере погружения в социальный мир.

В ракурсе данного определения процесс социального развития как результата социализации-индивидуализации не может ограничиваться лишь адаптацией индивида к социальному окружению, так как, во-первых, он происходит в условиях изменяющегося социального бытия, а во-вторых, предполагает реализацию субъектной, творческой позиции человека.

Социальное развитие осуществляется в социокультурном пространстве в ходе приобщения человека к ментальному опыту ближайшего окружения, его присвоения и сотворения. В нем и приобщение к культуре как системе открытых проблем, и ее освоение, и созидание связаны с реализацией субъектной «самости» индивида и его культуротворческой функции.

Однолинейность социального развития, отождествляемого с усвоением и интериоризацией ценностей культуры, доминирующая во многих современных программах, приводит к обеднению сути самого процесса, к ограничению творческих возможностей развивающейся личности, становления ее субъектной деятельности. Культура — это внешний источник, но она бессильна, когда иссякают внутренние источники и движущие силы развития и саморазвития.

Эффективность социального развития как результата социализации-индивидуализации обусловлена действием различных факторов. В аспекте

педагогического исследования важнейшим из них является образование, целью которого является приобщение к культуре, ее воспроизведение, присвоение и со-творение. Социальное развитие возможно только тогда, когда человек не только повторяет сложившийся и построенный на основе культурных ценностей социальный опыт предшествующих поколений, но дополняет и углубляет его творчеством нового.

По мнению С.И. Гессена, между образованием и культурой имеется точное соответствие. В ходе образования ребенок не только «считывает» готовый текст культуры, но и творит его, реализуя собственную культуротворческую функцию субъектного бытия [3].

В соответствии с концепциями С. И. Гессена, Д. И. Фельдштейна, В. Т. Кудрявцева присвоение культуры может быть представлено как творческий процесс, не ограничивающийся усвоением определенных знаний и их интериоризацией во внутренние убеждения и ценности [3, 7, 15]. Подлинное образование, по мнению С. И. Гессена, заключается не в передаче новому поколению конкретного культурного содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, но лишь в сообщении ему движения, продолжая которое, оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры [3].

Социальное развитие представляет собой сложное и противоречивое явление, согласно концепции Д. И. Фельдштейна – постоянно воспроизводимое противоречие двух сторон – социализации и индивидуализации. Социализация выступает здесь как присвоение ребенком норм человеческого общежития, а индивидуализация – как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта [15].

Социализация и индивидуализация как процессы, обеспечивающие полноценное и своевременное социальное развитие, порождают соответствующие возможности самодетерминации, самоуправления личности.

Социальное развитие является результатом процесса «врастания» ребенка в культуру (Л. С. Выготский), подлинного культуросвоения и культуротворчества (В. Т. Кудрявцев). Смысл успешного социального развития может быть представлен именно в творческой социализации и индивидуализации, в сотворении человеком себя и новой культуры в условиях изменяющегося социального бытия. В процессе приобщения к культуре как совокупности материальных и духовных ценностей важно не только и не столько познание и усвоение «готовых» знаний, умений и навыков, сколько становление универсальных человеческих способностей, обеспечивающих возможность со-творения культуры.

Культуротворческая функция является одним из важнейших механизмов социального развития, ведущим критерием развитого детства. Рассматривая сам феномен культуры как «универсум опредмеченных творческих способностей человека, составляющий пространство развивающего общения субъектов разного масштаба и уровня», В. Т. Кудрявцев убедительно доказывает, что сама историческая культура не является объектом дидактического интереса или носителем субъективной для ребенка новизны. Превращаясь в содержание детской деятельности, она приобретает объективно новую, дотолем не свойственную ей функцию материала, на котором ребенок производит «опробование» целостной системы общечеловеческих спо-

собностей и ориентацию в сфере человеческих отношений по поводу них. А значит, ребенок не только присваивает, но и творит культуру. Творит не в виде новых вещей и идей, а в виде новых универсальных способностей, т. е. определенных совокупностей действий и операций, обеспечивающих социальную успешность в коммуникации. К этим способностям В. Т. Кудрявцев относит следующие: творческое воображение, ориентацию на позицию другого человека, произвольность, элементы рефлексии, общие способы действий с вещами и построение чувственной картины мира, универсальные формы мышления и нравственное отношение к себе подобному.

Современные исследования личностного развития ребенка позволяют дополнить, конкретизировать обозначенный перечень и отнести к универсальным человеческим способностям ряд базисных характеристик личности, становление которых осуществимо в процессе социального развития: компетентность, креативность, инициативность, произвольность, самостоятельность, ответственность, безопасность, свобода поведения, самосознание личности, способность к самооценке, наблюдению и продуцированию собственного знания о наблюдаемом, ведению диалога с другим человеком, предметом или культурным текстом, описанию своего внутреннего мира, формулированию и предъявлению своих мыслей, чувств и переживаний, проявлению сочувствия и сопереживания другому человеку.

Итак, **основными линиями социального развития являются:** социализация как процесс приобщения к социальной культуре, ее интериоризации, обеспечивающий социальную адаптацию индивида в обществе, и индивидуализация как процесс обособления, становления универсальных социальных способностей, характеризующих степень социальной «самости» индивида, реализации его культуротворческой функции. Развертывание этих линий как поступательно осуществляемого процесса является, по мнению Д. И. Фельдштейна, одним из важнейших моментов целеполагания в социальном развитии [15].

Определение цели социального развития как приобщения ребенка к социальной культуре, способствующего адекватной адаптации к социуму и становлению универсальных социальных способностей, позволяет рассмотреть вопрос о содержании данного направления в образовании.

Содержание социального развития определяется, с одной стороны, всей совокупностью социальных влияний мирового уровня культуры, общечеловеческих ценностей, с другой – отношением к этому самого индивида, актуализацией собственного «Я», раскрытием творческих потенциалов личности. Главным критерием социального развития в этом случае выступает не степень усвоения социальных норм и правил поведения, адаптированности к окружающему миру на уровне приспособленчества, конформизма, а степень самостоятельности, инициативности, творчества личности.

Изучение социального развития с точки зрения его содержательной сущности (социализации-индивидуализации) позволяет определить психологические механизмы становления этого процесса в онтогенезе. Социальный опыт, к которому приобщается ребенок с первых лет своей жизни, аккумулируется и проявляется в социальной культуре. Усвоение культурных ценностей, их преобразование, способствующее общественному процессу, является одной из фундаментальных задач образования.

Разделяя позицию С. И. Гессена в отношении определения образования как «культуры индивида», можно согласиться с тем, что видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры [3]. Применительно к содержанию дошкольного образования в аспекте социального развития речь может идти о следующих разделах культуры и соответствующих им направлениях организации педагогического процесса: культуре общения, включенной в содержание нравственного воспитания; психосексуальной культуре, содержание которой отражено в разделе полового воспитания; народной и национальной культуре, реализуемой в процессе патриотического воспитания и религиозно-просветительского просвещения; этнической культуре, включенной в содержание интернационального воспитания; правовой культуре, содержание которой представлено в разделе правового воспитания.

Такой подход, возможно, несколько ограничивает содержание социального развития, исключая разделы экологического, умственного, трудового, валеологического, эстетического, физического, экономического воспитания. Однако в данном случае, во-первых, уместно уточнение, связанное с определением социального развития через дефиницию «socialis» – общественный, т. е. направленный на другого человека. Во-вторых, подобная акцентуация данных разделов является весьма условной в силу того, что технологическая оснащенность процесса социального развития предполагает реализацию комплексного подхода, о чем будет сказано ниже. В-третьих, правомерность условного выделения этих разделов из целостного педагогического процесса подтверждается одним из существенных оснований, связанных с социальной идентификацией ребенка в дошкольном возрасте: видовой (ребенок – человек), родовой (ребенок – член семьи), половой (ребенок – носитель половой сущности), национальной (ребенок – носитель национальных особенностей), этнической (ребенок – представитель народа), правовой (ребенок – представитель правового государства).

Социальное развитие личности осуществляется в деятельности. В ней растущий человек проходит путь от саморазличения, самовосприятия через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению и самореализации.

В соответствии с теориями А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. И. Фельдштейна, универсальность деятельности как способа реализации социального бытия и человеческого отношения к действительности раскрывается в психологических характеристиках человека – носителя и одновременно субъекта деятельности, выступая основанием и условием ее осуществления.

По мнению В. Т. Кудрявцева, развивающий потенциал деятельности в дошкольном возрасте связан с ее специфическими особенностями:

- открытостью многообразию проблемных содержаний действительности;
- универсальной пластичностью, обеспечивающей возможность построения в воображении целостного объекта;
- надситуативностью, инициативностью, «ненасыщаемостью»;
- непрагматичностью мотивации;
- многофункциональностью;

- синкретичностью;
- доминированием смысловой стороны над операционально-технической;
- эмоциональной насыщенностью и выразительностью;
- ориентацией ребенка на образ взрослого как персонификатора его собственных возможностей [7].

Исследования Д. И. Фельдштейна по проблеме феномена социального развития убедительно доказывают, что процесс социализации-индивидуализации базируется на взаимодействии двух сторон деятельности, связанных с освоением предметного мира и мира отношений между людьми [15]. Анализируя работы Л. С. Выготского, оперирующего категорией «главные моменты деятельности», Б. Г. Ананьева, использующего термин «основные формы деятельности», А. Н. Леонтьева, включающего в обозначенный контекст дефиницию «линии развития деятельности», Д. Б. Эльконина, определяющего «группы деятельности», Д. И. Фельдштейн приходит к выводу, что речь в данном случае идет о двух направленностях деятельности как социального способа существования человека. Эти направленности (по освоению предметного мира и мира отношений между людьми) способствуют достижению определенного результата социальных завоеваний и становлению внутренней позиции индивида как субъекта деятельности. Результаты лонгитюдного исследования, проведенного под руководством Д. И. Фельдштейна, позволили установить, что каждая из двух сторон деятельности имеет свою особую функциональную нагрузку, свой особый характер, свою определяемую специфическими закономерностями линию внутреннего развития, свой продукт — результат этого развития.

Так, к примеру, изначальной формой деятельности, способствующей психическому развитию в онтогенезе, является интимно-личностное общение, в котором ребенок индивидуализируется как социально значимый субъект. По мере его развития происходит расширение социального пространства жизнедеятельности, ориентация в котором требует качественно нового уровня универсальных способов человеческой деятельности, овладения социальным опытом, действий с предметами, постижения их социально значимых смыслов, т. е. актуализируются различные аспекты предметной деятельности.

Далее для того, чтобы снова утвердить себя в социальном мире в качестве субъекта человеческих взаимоотношений, ребенку снова приходится овладевать способами как универсальной социальной, так и предметной деятельности, но уже более совершенными.

Доминирование то одного, то другого направления деятельности связано с реализацией возрастных генетических задач, опосредованных противоречиями социального развития. Объективное разрешение этих противоречий, по мнению Д. И. Фельдштейна, обуславливает взаимосвязь обозначенных направлений, возможность перехода к новому их единству, обеспечивая поступательное социальное развитие [15].

Вопросы внутреннего самоопределения ребенка, соотношения внешних воздействий и внутренних условий их реализации, внешних и внутренних детерминант, механизмов социального развития ребенка поднимались в трудах С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева, А. В. Запорожца, К. Обуховского и др.

А. В. Запорожец большое внимание в своих исследованиях уделял мотивационно-смысловой ориентации как особой внутренней деятельностью и ее роли в развитии взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Исследования М. И. Лисиной, Т. А. Репиной, Е. К. Золотаревой, А. Д. Кошелевой, позволяют рассматривать социальную ориентацию отправным моментом взаимодействия. В ее структуре определяются следующие компоненты: социальная перцепция, осуществляемая по разным основаниям (видовые, родовые, половые, национальные, этнические особенности), предвосхищающее воображение, связанное с мысленным «простраиванием» хода развития ситуации взаимодействия; «запускающие» эмоции (либо провоцирующие, либо блокирующие дальнейший ход взаимодействия).

Социальная ориентация как специфическая внутренняя деятельность, предопределяющая возможность взаимодействия, имеет свои уровни развития, связанные со свернутостью (развернутостью) представленных компонентов, наличием и актуализацией «эмоциональных следов» прошлого общения, степенью выраженности отдельных действий. Переход к непосредственному взаимодействию обеспечивается благодаря «запускающим» эмоциям, представляющим собой завершающую фазу социальной ориентации. Если «запускающие» эмоции имеют отрицательную направленность, связанную, например, с прошлым негативным опытом аналогичных ситуаций, – дальнейшее взаимодействие «блокируется», и человек уходит от возможного контакта. Если положительную – взаимодействие переходит в новую фазу – фазу исполнения.

Онтогенетически исходным в овладении универсальными способами социального взаимодействия является механизм рефлекторной регуляции. Его первичные проявления обнаруживаются уже в младенческом возрасте в виде социально направленной улыбки и в дальнейшем часто актуализируются бесконтрольно, на уровне феномена «стимул – реакция».

Огромное значение в процессе освоения культуры и становлении универсальных социальных способностей имеет механизм подражания как один из путей проникновения в смысловые структуры человеческой деятельности. Первоначально, подражая окружающим людям, ребенок овладевает общепринятыми способами поведения вне зависимости от особенностей коммуникативной ситуации. Взаимодействие с другими людьми изначально не дифференцировано по видовым, родовым, половым, национальным признакам.

По мере актуализации интеллектуальной активности, обогащения смыслового социального спектра взаимодействия происходит осознание ценности каждого правила, нормы; их применение начинает ассоциироваться с конкретной ситуацией. Действия, освоенные прежде на уровне механического подражания, приобретают новый, социально наполненный смысл. Осознание ценности социально направленных действий означает зарождение нового механизма социального развития – нормативной регуляции, влияние которой в дошкольном возрасте непереоценимо.

Вместе с тем исключительная ориентация педагогов на действие этого механизма в качестве универсального в процессе социального развития дошкольника чревато доминированием когнитивного компонента в становлении развивающейся личности, что порой приводит к стереотипизации, при-

способленчеству, конформизму, к отсутствию диалектики в понимании сущности социальных явлений. В этом отношении весьма ценной является концептуальная посылка Н. Н. Поддъякова («парадоксальная», по его же определению) об иерархизации социальных норм и правил поведения: если возникает необходимость нарушения правил и норм, то важно, чтобы такое нарушение было глубоко нравственным [12].

Другим механизмом, обеспечивающим интеграцию в область себе подобных, является механизм идентификации индивида с социальными ценностями. Е.М. Калашникова под идентификацией понимает механизм сближения, интеграции людей в общность на базе общего социального содержания, выраженного нормами, интересами, ценностями, интериоризированными (внутренне принятыми) в ходе освоения мира человека [5]. Применительно к процессу социализации детей дошкольного возраста данное определение требует конкретизации и дополнения. В силу специфики развития психических процессов и функций идентификация дошкольника возможна на уровне эмпатийного переживания, возникающего в ходе отождествления себя с другими людьми.

Ребенок чаще идентифицирует себя с объектом, вызывающим яркие эмоциональные реакции. По отношению к социальному развитию дошкольников более приемлемой будет дефиниция, отражающая особенности эмоциональных проявлений, характерных для детей дошкольного возраста, и раскрывающая феномен идентификации как акт интерперсонального отождествления, в котором переживания других даны как собственные. Процесс интериоризации в данном случае может быть рассмотрен как отдельный механизм социализации, порожденный и обусловленный действиями механизмов подражания, нормативной регуляции.

Идентификация, по мнению Е. М. Калашниковой, выступает как единство в антиномии: приобщение и обособление, что не противоречит содержательной характеристике процесса социального развития Д. И. Фельдштейна (социализация и индивидуализация). Каждый индивид усваивает социальный опыт через приобщение, но осуществляет это, индивидуально обособляясь.

Существенным механизмом, опосредующим как восприятие человеком социальных ценностей, так и их воспроизведение в коммуникативном акте, является индуктивная регуляция, рассматриваемая в психологии как процесс передачи эмоционального состояния от одного индивида к другому на психофизиологическом уровне контакта помимо собственного смыслового воздействия. Влияние данного механизма тем более ощутимо, чем менее значительна смысловая нагрузка действий, представленных в принятых нормах и правилах поведения. Данный механизм как ни один другой связан с позицией социально значимой группы (семьи, сверстников), а его игнорирование или несвоевременная коррекция могут привести к негативным последствиям в социальном развитии ребенка. Действие этого механизма тесно связано с доминирующими ценностями социального окружения, с общими ориентирами в оценке поведения ребенка во взаимодействии с другими людьми. Ярче и чаще всего этот механизм «срабатывает» в процессе восприятия людей, имеющих отклонения в физическом развитии, представителей другого пола, национальности в силу существующих социальных

стереотипов. Педагогическая значимость данного механизма проявляется в зависимости от уровня осознания ребенком социальных смыслов используемых способов, от ценностных ориентаций ближайшего социального окружения.

Существенное значение в процессе социализации-индивидуализации уже в дошкольном возрасте приобретает социальный опыт как некая «априорная» сущность, как результат усвоения общественного опыта. Н. Ф. Голованова рассматривает социальный опыт как результат активного взаимодействия с окружающим миром, становление которого не может быть ограничено лишь усвоением определенной суммы сведений, знаний, навыков, образцов, так как оно также связано с овладением способами деятельности и общения [4]. Социальный опыт ребенка дошкольного возраста достаточно ограничен, однако он является механизмом регуляции социально приемлемого поведения в тех случаях, когда не «срабатывает» ни один из вышеперечисленных механизмов, так как именно в нем находит отражение субъектная сущность индивида.

Не менее значимым в аспекте социализации-индивидуализации ребенка является механизм культуротворчества. По мнению В. Т. Кудрявцева, культура, превращаясь в содержание детской деятельности, не становится субъектом сугубо дидактического интереса, она приобретает объективно новую функцию материала, на котором ребенок производит ориентацию в сфере человеческих отношений [6]. Ребенок не только присваивает, но и творит культуру. Процесс социального развития дошкольников предполагает не только и не столько усвоение ребенком культурных ценностей, сколько становление собственного отношения к нему, преобразования и трансформации культурных ценностей в собственные межличностные достижения.

Завершающей фазой деятельности, направленной на коммуникацию, является контроль, включающий механизмы оценки как способа установления значимости социального контакта для субъекта, самооценки как способа установления собственной значимости для других, рефлексии как процесса самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Обозначенные механизмы (за исключением рефлексии) имеют место в поведении детей уже в младшем дошкольном возрасте, однако они в значительно большей мере зависят от позиций социально значимого окружения, актуализируются и транслируются, как правило, взрослыми людьми.

Социальное развитие осуществляется двумя путями: в ходе стихийного взаимодействия человека с социальной действительностью и окружающим миром и в процессе целенаправленного приобщения человека к социальной культуре. Второй путь социального развития осуществляется посредством целенаправленного образования, содержанием которого являются различные аспекты социальной культуры. В традиционном понимании роль каждого из них неоднозначна. Стихийные факторы личностного развития (среда, телекоммуникации и др.) чаще рассматриваются как негативные, поскольку имеют реальную возможность привнесения в жизнь человека нерегламентируемых, асоциальных ориентаций. Напротив, целенаправленный педагогический процесс, казалось бы, изначально «задает» социально принимаемые и одобряемые нормы. Следует отметить, что крайность этих тенденций является ошибочной, так как и неграмотно организованный пе-

дагогический процесс может иметь свои негативные последствия, и вместе с тем стихийность приобщения к социальному миру в большей мере обеспечивает процесс индивидуализации (обособления) индивида.

Реализация задач социального развития детей дошкольного возраста наиболее эффективна при наличии целостной педагогической системы, построенной в соответствии с основными подходами общенаучного уровня методологии педагогики.

1. **Аксиологический подход** дает возможность определить совокупность приоритетных ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека. Применительно к социальному развитию дошкольников в качестве таковых могут выступать ценности коммуникативной, психосексуальной, народной, национальной, этнической, правовой культуры.

2. **Культурологический подход** позволяет принимать во внимание все условия места и времени, в которых родился и живет человек, специфику его ближайшего окружения и исторического прошлого своей страны, города, основные ценностные ориентации представителей своего народа, этноса. Диалог культур, являющийся одной из доминантных парадигм современной системы образования, невозможен без приобщения к ценностям своей культуры.

3. **Гуманистический подход** предполагает признание личностного начала в ребенке, ориентацию на его субъективные потребности и интересы, признание его прав и свобод, самоценности детства как основы психического развития, культуротворческой функции детства как одного из важнейших аспектов социального развития, признание психологического комфорта и блага ребенка как приоритетного критерия в оценке деятельности социальных институтов.

4. **Антропологический подход** позволяет повысить статус психолого-педагогической диагностики в определении динамики социального развития дошкольников, учитывать различные (возрастные, половые, национальные) особенности личностного развития в процессе нравственного, полового, патриотического, интернационального, правового воспитания.

5. **Синергетический подход** заключается в том, что каждый субъект педагогического процесса (дети, воспитатели, родители) рассматривается как саморазвивающаяся подсистема, осуществляющая переход от развития к саморазвитию. В аспекте социального развития детей данный подход предусматривает, к примеру, постепенную смену общих ориентаций педагога в становлении основных видов деятельности (от восприятия – к воспроизведению по образцу – к самостоятельному воспроизведению – к творчеству).

6. **Полисубъектный подход** предполагает необходимость учета влияния всех факторов социального развития (микрофакторы: семья, сверстники, детский сад, школа и др.; мезофакторы: этнокультурные условия, климат; макрофакторы: общество, государство, планета, космос).

7. **Системно-структурный подход** предусматривает организацию работы по социальному развитию дошкольников в соответствии с целостной педагогической системой взаимосвязанных и взаимообусловленных целей, задач, содержания, средств, методов, форм организации, условий и результатов взаимодействия педагогов с детьми.

8. Комплексный подход предполагает взаимосвязь всех структурных компонентов педагогической системы применительно ко всем звеньям и участникам педагогического процесса. В содержание социального развития включается ориентировка ребенка в явлениях общественной и собственной жизни, в самом себе. Решение задач социального развития личности основывается на комплексном использовании содержания, средств и методов различных разделов воспитания: патриотического, нравственно-полового, интернационального, умственного, эстетического, трудового, физического, полового, экологического, валеологического, экономического, правового.

9. Деятельностный подход позволяет определить доминанту взаимоотношений ребенка с окружающим миром, актуализировать реализацию потребностей в осознании себя субъектом деятельности. Социальное развитие осуществляется в процессе значимых, мотивированных видов деятельности, особое место среди которых занимает игра как самоценная деятельность, обеспечивающая ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно реализовать себя «здесь и теперь», достичь состояния эмоционального комфорта, стать причастным к детскому обществу, построенному на свободном общении равных.

10. Средовой подход дает возможность целенаправленно решить задачу организации образовательного пространства как средства социального развития личности. Среда представляет собой совокупность ниш и стихий, среди которых и во взаимодействии с которыми протекает жизнь детей (Ю. С. Мануйлов). Ниша – это определенное пространство возможностей, позволяющее детям удовлетворить свои потребности. Условно их можно разделить на природные, социальные, культурные. Применительно к задачам социального развития организация образовательного пространства требует создания предметно-развивающей среды, обеспечивающей наиболее эффективное приобщение детей к эталонам культуры (общечеловеческой, традиционной, региональной). Стихия представляет собой ничем не сдерживаемую силу, действующую в природной и общественной среде в виде различных социальных движений, проявляющихся в настроениях, потребностях, установках. В отношении плана социального развития стихия будет обнаружена во взаимодействии детей и взрослых, в доминанте ценностных ориентаций, иерархии целевых установок по отношению к ранжированию воспитательных задач.

11. Акмеологический подход предопределяет необходимость становления профессиональной компетентности педагогов и специалистов дошкольных образовательных учреждений, психолого-педагогической и социокультурной компетентности родителей по вопросам социального развития дошкольников

Краткий обзор основных концептуальных положений проблемы социального развития позволяет сделать следующие выводы.

- Социальное развитие представляет собой последовательный, многоаспектный процесс и результат социализации-индивидуализации, в ходе которого осуществляется приобщение человека к «всеобщему социальному» и постоянное открытие, утверждение себя как субъекта социальной культуры.

- Дошкольный возраст является сензитивным периодом социального развития человека, которое осуществляется в актуальной разнонаправленной деятельности: по освоению предметного мира и мира отношений между людьми.

- Основными механизмами социального развития детей дошкольного возраста являются: социальная ориентация, рефлекторная регуляция, подражание, эмоциональная идентификация, нормативная и индуктивная регуляция, социальный опыт, культуросотворчество, контроль, оценка, рефлексия.

- Эффективность социального развития дошкольников предопределяется реализацией основных подходов к постановке целей, построению программы, технологии и организации педагогического процесса: аксиологического, культурологического, гуманистического, антропологического, синергетического, полисубъектного, системно-структурного, комплексного, деятельностного, средового, личностно-ориентированного, акмеологического.

- Содержание социального развития дошкольников определяется различными основаниями социальной идентификации, доминирующими в том или ином возрасте: младший дошкольный возраст – видовая и родовая идентификация; средний – видовая, родовая, половая идентификация; старший – видовая, родовая, половая, национальная, этническая, правовая идентификация; программа социального развития отражает различные сферы социальной культуры и может быть реализована в соответствующих разделах воспитания: коммуникативная культура – нравственное воспитание, психосексуальная культура – половое воспитание, национальная культура – патриотическое воспитание, этническая культура – интернациональное воспитание; правовая культура – правовое воспитание; реализация задач социального развития по данным разделам воспитания предусматривает построение целостных педагогических систем, предполагающих единство, взаимосвязь и взаимообусловленность их целеполагающих, содержательных и технологических компонентов.

Литература

1. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры / В. С. Библер. – М., 1990.
2. Введение в психологию / Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 496 с.
3. Гессен, С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен. – М., 1995.
4. Голованова, Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / Н. Ф. Голованова. – СПб: Спец. лит., 1997. – 192 с.
5. Калашникова, Е. М. Личность и общность (проблемы идентификации) / Е. М. Калашникова. – Пермь, 1997.
6. Кудрявцев, В. Т. Дошкольное детство: культурно-исторический аспект / В. Т. Кудрявцев // Универсальное и национальное в дошкольном детстве: материалы междунар. семинара / под ред. Л. А. Парамоновой. – М., 1994.
7. Кудрявцев, В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / В. Т. Кудрявцев. – Дубна, 1997. – Ч.1. – 173 с.

8. **Кудрявцев, В. Т.** Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / В. Т. Кудрявцев. – Дубна, 1997. – Ч.2. – 173 с.

9. **Лобок, А.** Общее образование: что, кроме общих слов? / А. Лобок // Первое сентября. – 2005. – 13 янв.

10. **Петровский, А. В.** Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

11. **Поддьяков, Н. Н.** Основное противоречие развивающейся психики ребенка / Н. Н. Поддьяков. – М.: Изд-во УЦ «Перспектива», 1997.

12. **Поддьяков, Н. Н.** Принципы построения программы воспитания дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Универсальное и национальное в дошкольном детстве: материалы междунар. семинара / под ред. Л. А. Парамоновой. – М., 1994.

13. **Ребенок в мире культуры.** – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. – 558 с.

14. **Рубинштейн, Л. С.** Бытие и сознание / Л.С. Рубинштейн. – М.: Изд-во АПН СССР, 1957. – 328 с.

15. **Фельдштейн, Д. И.** Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. – М., 1994. – 192 с.

РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 13+37.0

А. А. Чернобров

«ШКОЛЬНАЯ» И НАУЧНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ЯЗЫКЕ

Терминология как научная проблема важна и интересна с нескольких точек зрения.

Философский уровень. Что значит правильно назвать вещь, явление? Могут ли слова правильно именовать явления? Помогает ли имя (термин) познать само явление? Являются ли термины произвольными и до какой степени?

Логико-лингвистический уровень. Какие термины можно назвать языковыми, а какие – внеязыковыми? Какие логические признаки понятия необходимы и достаточны? Какие компоненты понятия являются «естественными», и универсальными, а какие – культурно-специфическими?

Дидактический уровень. Нужно ли преподавать школьникам упрощенные понятия, или следует, насколько возможно, приближаться к научному определению?

Все эти философские и логические вопросы довольно сложны и не могут быть подробно освещены в одной статье, но обойти их при обсуждении «школьной» и научной терминологии невозможно. Нужно хотя бы коротко коснуться их.

Дискуссия о «правильности имен» идет от диалога Платона «Кратил». В диалоге сталкиваются две теории имен: «по природе» и «по установлению». Теорию имен «по природе» можно понимать двояко:

- имена суть природные отображения вещей, подобно отражениям вещей в воде (мнение Кратила);
- имена не природны, а искусственны и соответствуют вещам подобно живописи или скульптуре.

Если же имена даются «по установлению», то либо по договору между всеми (мнение Гермогена), либо «по закону творцом имен» (мнение Сократа). Сократ в диалоге говорит, что законодатель устанавливает имена, соотносясь с природой вещей. Платоновский Сократ привел собеседников к компромиссному решению, по сути, соединив теории «по природе» и «по установлению».

Мне более верным кажется мнение Гермогена. Поясню эту позицию примерами. Все термины, начиная от слова «философия», кончая словом «волк», появились в результате договора. В случае со словом «философия» этот договор совершался явно: по преданию, Пифагор первым предложил термин [4, с. 66] и начал дискуссию о его употреблении. Сначала ученики Пифагора присоединились к договору о термине, затем и другие греки, и иные народы стали употреблять это слово более или менее одинаково. Многие мыслители понимают сущность философии по-своему и, по сути, заключают с читателями новый договор об этом термине. Со словом «волк» все и

сложнее, и проще. Сложнее, потому что нельзя установить сам момент договора¹. Проще, потому что это понятие четкое, легко определяется наглядно, и любой ребенок легко усваивает его.

Все термины языка произвольны в том смысле, что любое слово в принципе может успешно обозначать любое понятие, если оговорить его значение. С другой стороны, термины – не полный произвол: каждый язык располагает своим материалом, системными взаимосвязями и т.д. Такие взаимосвязи называются мотивацией слова. В лингвистике принято выделять фонетическую, морфологическую и семантическую мотивацию [2, с. 33-36]. Звукоподражательные слова фонетически мотивированы. Производные слова с аффиксами называются морфологически мотивированными. Например, глагольная основа *teach* + суффикс деятеля *-er* = *teacher*. Сложные слова называют семантически мотивированными: *head* + *teacher* = *headteacher*. В этом смысле термины языка произвольны.

Прибавляет ли знание языка что-нибудь к нашим знаниям о мире? Австрийский философ и логик Р. Карнап уделял большое внимание делению суждений на синтетические и аналитические, имея в виду, что истинные синтетические суждения выражают эмпирические знания, а аналитические суждения – знания о конвенциях языка или законы логики. Предложение «Джордж Вашингтон есть Джордж Вашингтон» аналитически (логически) истинно в силу логического закона тождества. Предложение «Ни один холостяк не женат» аналитически истинно в силу конвенций языка. «Холостяк» в русском и английском языках означает «неженатый мужчина». Синтетические суждения, например, «Вчера был дождливый день» выражают научные факты и всегда требуют эмпирической проверки [6, с. 339-360]. Априорные, аналитические знания можно назвать языковыми, а апостериорные, синтетические – внеязыковыми. Язык сам по себе, говорил Бертран Рассел, не содержит знания, кроме «той великой истины, что в 1 ярде 3 фута».

Многие философы от Гераклита до С. Н. Булгакова не были согласны с этим. По их мнению, слова являются ключом к знаниям. С этим можно согласится лишь отчасти. Некоторые слова отражают в своей структуре, своей этимологии существенные признаки понятий. Это подтверждают многочисленные примеры мотивированных слов. Но чаще естественный язык закрепляет в словах не объективно существенные, а субъективно важные для человека признаки предметов.

В русских названиях грибов (подберезовик, подосиновик, боровик, опенок) характерным признаком является место их произрастания. Это место и есть интуитивный дифференциальный признак, образующий языковые концепты «опенок» и «подберезовик». Биолог возразит, что важнейший различительный признак этих грибов другой: опенок – это пластинчатый гриб, а подберезовик – губчатый. Поэтому психолингвисты, логики и культурологи концентрируют внимание на различных видах признаков. Человек выбирает наиболее характерные, бросающиеся в глаза признаки, до которых ему «больше всего дела», как говорил философ Локк. Именно на их основании

¹ Слово «волк» имеет параллели в большинстве индоевропейских языков: английском, древнеперсидском, готском и др. Это слово принадлежит к древнейшему слою европейской лексики. Но установить, откуда произошло само слово, невозможно. Также невозможно проверить достоверность гипотез о происхождении самого языка. Существует «гипотеза трудовых выкриков», «звукоподражательная гипотеза», «теория междометий» и др.

человек создает новые понятия. В Африке есть языки, в которых для несъедобных плодов нет отдельных слов, т. е. язык не образовал отдельных концептов для субъективно малозначимых предметов. Можно привести еще множество примеров, показывающих, насколько важен «культурный компонент» значения слова.

К сожалению, этот «культурный компонент» не всегда отражается в словарях, между тем иногда это необходимо, особенно для учебных словарей. Например, необходимо указывать, что желтый цвет в Японии – это символ императора, а также что это цвет американских такси, что коричневый цвет в США не всегда желателен в одежде, красный цвет в Индии – цвет свадебного платья и т.д. Знание этого обеспечивает языковую, коммуникативную компетенцию учащихся.

Слово действительно может служить ключом к знанию, к истории и культуре народа, но это именно ключ к культуре, а не к вечной объективной истине. Проиллюстрируем тезис примерами из русского языка, приводимыми А. А. Реформатским. Река Десна – это левый приток Днепра. Но подревнеславянски «одесную» значит «справа». Это означает, что славяне шли против течения Днепра, так что Десна была справа.

Звуки [дн] в названиях Дон, Днепр, Днестр, Дунай восходят к скифскому (и современному осетинскому) слову «дон» – «вода», «река». Эти названия показывают зону расселения скифов в дописьменную эпоху [9, с. 70].

Внутренняя форма слова все же содержит больше загадок, чем решений. Слово «Бог» в различных индоевропейских языках произошло от разных корней:

Языки	Форма слова	Этимон	Корень
Славянские	бог bog (польск.) bůh (чешск.)	<i>bhagas</i> – «наделяющий» (санскрит)	<i>baga</i> – «достояние, счастье» ² .
Германские	god (англ.) guf (готск.) got (древне-верхненем.)	<i>ghut</i> – «призванный» (санскрит)	<i>gheu</i> – «взывать, молить».
Латинский	deus	<i>deva</i> – «богиня», <i>devi</i> – «сияющий» (санскрит)	<i>dei</i> – «сиять», ср. русск. «день», англ. day, лат. dei ³ .
Греческий	θεός	То же	То же

Это значит, что слова «Бог» или *god* не такие древние, как, например, «солнце», «волк» или «день». На основании таких данных можно выдвинуть две культурологические гипотезы: 1. Деистические формы религии появились позднее, чем поклонение природным стихиям и животным. 2. Истинное имя Бога было табуировано, и вместо него использовались эффе-

² Таким образом, слово «Бог» происходит от слова «богатство», а не наоборот.

³ См.: www.etymon.com

мизмы, это не единственный случай в индоевропейских языках⁴. Вот примеры комплексного лингвокультурологического подхода к языковому материалу.

Но как отделить избыточную культурную или энциклопедическую информацию от чисто языковой и совершенно необходимой в коммуникации? Насколько далеко должно заходить определение, чтобы быть исчерпывающим? Американский лингвист Л. Блумфилд утверждал, что «значение слова вообще не может быть проанализировано в рамках нашей науки» [Блумфилд, 1968, цит. по: 1, с. 102]. Он считал, что значение слова «золото» – предмет химии, значение слова «Луна» – астрономии и т.д. Большинство лингвистов занимают не столь радикальную позицию, но энциклопедические сведения, как правило, исключаются из учебных словарей. Например, сыр, по определению английского учебного словаря *Macmillan*, – это «твердая пища, приготовляемая из молока». Составители словаря особо подчеркивают, что во всех дефинициях используется только 2500 слов. Такие слова, как «сыворожка», «свертывание» или «творожистая масса» исключены из определения. Возможно, приведенное определение сыра слишком упрощенно и попросту неполно. Интересно, что «сыр» по-английски – *cheese*, а «творог» – *cottage cheese*. В каком-то смысле можно сказать, что в англоязычной культуре творог рассматривается как особый вид сыра. Этот пример еще раз показывает, насколько важен «культурный компонент» языка. Отдавая должное составителям словаря *Macmillan*, нужно сказать, что в некоторых случаях в него внесена важная культурологическая информация. Такой подход все больше распространяется в мировой лексикографии.

Возникает вопрос: до какой степени можно упрощать определения, не примитивизируя и не искажая сами понятия? Упрощению подвергаются не только житейские понятия, но и научные термины. Разберем, казалось бы, простые лингвистические понятия: «слово», «предложение», «часть речи».

Можно привести внушительный список классиков лингвистики, которые считали, что дать определение понятию «слово» вообще невозможно. Это Ф. де Соссюр, Ш. Балли, Э. Сепир, Г. Глисон, Л. В. Щерба и др.⁵. Действительно, любое из существующих определений слова на проверку оказывается либо слишком узким, либо слишком широким. Классик британской лингвистики Г. Суит определял слово как «минимальное предложение». Но не все слова могут функционировать как отдельные предложения. Многие служебные слова не подпадают под эту формулировку. Другой английский лингвист Дж. Лайонз подчеркивал, что слово отличается мобильностью внутри предложения, семантическим единством и морфологической неделимостью [16, с. 203]. Но в таком случае словами объявляется большинство идиоматических выражений. Э. Сепир пытался дать другое определение: «Первое наше побуждение – определить слово как языковой символ, соответствующий отдельному значению. Но ...такое определение никуда не годится» [11, с. 49]. Он легко показывает далее, что никакое слово не несет в себе

⁴ В отечественной литературе примерами древнейших табу часто служили слова «медведь» и «змея» [9, с. 105; 12, с. 168, 169]. Понятие бога не разбиралось.

⁵ Видимо, этих авторов имела в виду И. П. Иванова, говоря, что «термин “слово” подвергся незаслуженному остракизму» [5, с. 5]. Мы покажем, что такой «остракизм» оправдан.

«отдельного» значения, но сразу несколько значений – лексическое, грамматическое комбинаторное и т. п. «Школьное» определение из словаря *Macmillan* таково: «Слово – отдельная устная или письменная единица языка». Ясно, что оно слишком широкое – в него включены знаки препинания и другие невербальные знаки.

Другой английский словарь (*Collins*) дает очень показательную формулировку этого понятия: «Слово – термин, которым непрофессионалы склонны обозначать минимальную, неделимую значимую единицу языка. Лингвисты же называют такой минимальной единицей морфему». Мы видим, что первый словарь избавляет студента не только от трудностей перевода, но от необходимости дискуссии. В средней школе такой подход, видимо, оправдан, то же касается иностранных студентов, на которых прежде всего рассчитан словарь *Macmillan*, но такими упрощениями не следует злоупотреблять.

Второе базовое школьное лингвистическое понятие – это «часть речи». Первая классификация частей речи греческого языка принадлежит александрийскому грамматiku Аристарху Самофракийскому (II в. до н. э.). Сам термин *partes orationis* окончательно утвердился в латинской грамматике и применяется в школьной практике до сих пор, хотя в англоязычных странах часто используется термин *word class*. Он более удачен, так как подчеркивает логическое единство каждого разряда слов. А. И. Смирницкий ввел термин «лексико-грамматические разряды слов», который также удачнее традиционного, поскольку эти разряды принадлежат не «речи» в соссоровском смысле, а «языку-как-системе». Но главная проблема здесь не в термине, а в невозможности последовательно классифицировать слова по частям речи. Традиционно выделяются три критерия частей речи: семантический, морфологический и синтаксический. Но в общепринятой классификации не все три критерия выдерживаются последовательно. В статье 1928 г. Л. В. Щерба не выделял местоимения в отдельную часть речи в силу их морфологической и синтаксической разнородности [14]. Порядковые числительные он называл «порядковыми прилагательными», о причастиях говорил, что они «потеряли глагольность», их можно назвать глагольными прилагательными. В той же статье Л. В. Щерба впервые говорит о «словах категории состояния» или «предикативных наречиях». Любая классификация частей речи в конце концов оказывается непоследовательной или слишком усложненной. Лингвисты смирились с этим и в последнее время не предпринимают новых попыток. Школьникам и в этом случае преподается облегченная трактовка термина.

Наконец, третий базовый термин лингвистики – «предложение». Школьная формулировка: «Предложение выражает законченную мысль» – недостаточна хотя бы потому, что не включает неполные предложения. Определение «Предложение – высказывание, содержащее предикативную синтагму» [9, с. 332] включает понятие предикации, которое автор разъясняет чуть раньше [9, с. 327]: «Через категорию времени речь связывается со своим содержанием, а через категорию наклонения – со своей целевой установкой (модальностью)». Однако именные предложения, например, «Пожар в гостинице», неопределенны по времени, выяснить, потушен ли пожар или еще продолжается, можно только по контексту. Понятие предикации обяза-

тельно использовать в определении предложения. Более важным мне представляется понятие коммуникации. Именно такое, «коммуникативное» определение содержится в словаре *Macmillan*: «Группа слов, выражающая утверждение / сообщение, вопрос или побуждение». Указание на коммуникативную направленность предложения совершенно необходимо. Слово «ночь» отличается от предложения «Ночь» тем, в первом случае это именование, а во втором – сообщение. Перед нами случай, когда «учебное» определение в некотором смысле оказалось вернее научного.

На примере только трех базовых лингвистических понятий мы увидели, как сильно могут отличаться их «школьная» и научная трактовки.

Некоторые зарубежные авторы прямо называют традиционную грамматику «догматичной» и «устаревшей» [7, с. 2]. Но, расставаясь со старыми догмами, надо четко осознавать, где речь идет только о терминах, а где о принципе. Например, название времени английского глагола Present Continuous или Present Progressive непринципиально. Но некорректно говорить о том, что «английский глагол может сочетать в себе формы продолженного и совершенного видов» [7, с. 241]. Это равносильно утверждению, что русское существительное может стоять в именительном и винительном падежах одновременно. Корректнее сказать, что категории «развития» (progress) и завершенности (perfect) – две различные категории английского глагола. Подобные разграничения часто кажутся студентам слишком педантичными. На мой взгляд, это не так. Помогая студентам разобраться в подобных «тонкостях», мы учим их мыслить, «делаем прививку» от догматизма и узости взглядов.

Литература

1. **Апресян, Ю. Д.** Очерки по современной структурной лингвистике / Ю. Д. Апресян. – М.: Просвещение, 1966. – 304 с.
2. **Арнольд, И. В.** Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1986. – 296 с.
3. **Блумфилд, Л.** Язык / Л. Блумфилд. – М.: Изд-во иностр. лит., 1968. – 607 с.
4. **Диоген Лаэртский.** О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. / Диоген Лаэртский. – М.: Мысль, 1979. – 620 с.
5. **Иванова, И. П.** Теоретическая грамматика современного английского языка. / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – М.: Высшая школа, 1981. – 285 с.
6. **Карнап, Р.** Философские основания физики / Р. Карнап. – М.: Прогресс, 1971. – 390 с.
7. **Клоуз, Р. А.** Справочник по грамматике для изучающих английский язык: пособие для учителя / Р. А. Клоуз. – М.: Просвещение, 1979. – 352 с.
8. **Локк, Дж.** Опыты о человеческом разумении / Дж. Локк // Соч.: в 3 т. – М.: Мысль, 1985. – Т. 1. – 621 с.
9. **Реформатский, А. А.** Введение в языковедение / А. А. Реформатский / под ред. В. А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
10. **Платон.** Кратил / Платон // Соч. – М.: Мысль, 1968. – Т.1. – С. 413-491.
11. **Сепир, Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 658 с.
12. **Степанов, Ю. С.** Введение в общее языкознание / Ю. С. Степанов. – М.: Просвещение, 1975. – 271 с.

13. **Фасмер, М.** Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер; пер. О. Н. Трубачева. – М.: Прогресс, 1964-1975.
14. **Щерба, Л. В.** О частях речи в русском языке / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974. – С. 77–100.
15. **Collins English Dictionary.** 3d Ed. – L.: Harper Collins Pub., 1991.
16. **Lyons J.** Principles of Semantics / J. Lyons. – L., 1969.
17. **Macmillan English Dictionary for Advanced Learners.** – Oxford, 2002.

Литература

1. Абрамзон, М. Я. Этимология современного русского языка. – М.: Наука, 1979.
2. Абрамзон, М. Я. Современный русский язык. – М.: Наука, 1984.
3. Абрамзон, М. Я. Современный русский язык. – М.: Наука, 1984.
4. Абрамзон, М. Я. Современный русский язык. – М.: Наука, 1984.
5. Абрамзон, М. Я. Современный русский язык. – М.: Наука, 1984.
6. Абрамзон, М. Я. Современный русский язык. – М.: Наука, 1984.
7. Абрамзон, М. Я. Современный русский язык. – М.: Наука, 1984.
8. Абрамзон, М. Я. Современный русский язык. – М.: Наука, 1984.
9. Абрамзон, М. Я. Современный русский язык. – М.: Наука, 1984.
10. Абрамзон, М. Я. Современный русский язык. – М.: Наука, 1984.
11. Абрамзон, М. Я. Современный русский язык. – М.: Наука, 1984.
12. Абрамзон, М. Я. Современный русский язык. – М.: Наука, 1984.

РАЗДЕЛ IV
**ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ**

УДК 378+316.7

Е. В. Данильчук

**МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

Человечество вступило в новый этап своего развития — формируется информационное общество, в котором информация и информационные процессы становятся одной из важнейших составляющих жизнедеятельности человека и социума. Развитие глобального процесса информатизации общества ведет к созданию не только новой информационной среды обитания людей, но и нового, информационного уклада их жизни и профессиональной деятельности.

В условиях информационного общества востребован новый тип культуры личности — информационная культура как часть общей культуры, как целостная готовность к освоению образа жизни в информационном обществе. Информационная культура имеет свою специфическую, интегративную природу и выступает сегодня как ключевая компетентность человека в новых информационных условиях — способность к осуществлению реального жизненного действия (С. Л. Братченко), как своего рода «жизненная практика» (И. Д. Фрумин), как квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в любую деятельность (Д. Б. Эльконин) в информационном обществе.

Многие исследователи (В. Г. Кинелев, К. К. Колин, А. А. Кузнецов и др.) вполне обоснованно полагают, что цели, содержание и технологии в существующей образовательной практике не соответствуют современным требованиям и не могут обеспечить своевременную и адекватную подготовку человека к стремительно приближающейся информационной будущности. Современное образование должно быть направлено не просто на повышение уровня образованности человека, а на формирование нового типа интеллекта, иного образа и способа мышления, приспособленных к весьма быстро меняющимся экономическим, технологическим, социальным и информационным реалиям окружающего мира; нового информационного мировоззрения, основанного на понимании определяющей роли информации и информационных процессов в природных явлениях, жизни человеческого сообщества, наконец, деятельности самого человека; информационной культуры будущего гражданина информационного общества.

Для решения этих задач в образовании востребован педагог, владеющий целостной информационной культурой — интегративным качеством, обеспечивающим его деятельность в информационной среде при решении как

общекультурных, так и образовательных задач, направленных на обучение, развитие и воспитание новых членов информационного общества.

В философии образования сложились различные подходы к определению сущности понятия «информационная культура личности».

Содержание данного понятия как одного из важнейших аспектов культурной деятельности вообще, неразрывно связанного с социальной природой человека, раскрывается в работах В. А. Каймина, В. С. Семенова, Е. П. Смирнова, А. П. Суханова, А. Д. Урсула, И. М. Яглома и др.

Информационная культура как знания о структуре, функционировании информационной среды и умения, навыки, необходимые для взаимодействия с ней как традиционными средствами, так и средствами информационных технологий, стала объектом исследований Г. Г. Воробьева, Н. И. Гендиной, А. П. Ершова, В. А. Каймина, В. М. Монахова, Н. М. Розенберга и др.

Включение в содержание информационной культуры аксиологического, мировоззренческого и других компонентов, отражающих мотивационно-смысловую сферу личности, рассматривается в исследованиях Г. А. Бордовского, В. А. Извозчикова, Е. Я. Когана, Ю. А. Первина и др.

К. К. Колин, А. И. Ракилов, А. Д. Урсул и др. изучают социальный аспект информационной культуры личности и определяют ее как степень овладения социальной информацией, совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие в информационном процессе как отдельного человека, так и человечества в целом.

Вопросы формирования информационной культуры педагога, его подготовки к применению информационных технологий в профессионально-педагогической деятельности; определения целей, содержания, методологии и методики обучения информатике будущих педагогов исследуются в работах Г. А. Бордовского, Ю. С. Брановского, Я. А. Ваграменко, В. А. Далингера, Т. В. Добудько, С. А. Жданова, В. Л. Извозчикова, А. А. Кузнецова, Э. И. Кузнецова, В. В. Лаптева, М. П. Лапчика, В. Л. Матросова, А. В. Петрова, И. В. Софроновой, М. В. Швецкого и др.

Определяя информационную культуру личности, исследователи рассматривают ее с разных точек зрения: как компьютерную грамотность — отдельные знания, умения, навыки в области информатики и информационных технологий; компетентность в области информационных технологий и готовность к их использованию в общекультурной и профессиональной деятельности; различные аксиологические, нравственные, социальные аспекты деятельности личности в информационной среде, выраженные в компонентом составе информационной культуры; методологию, методику и мировоззрение информационного общества в целом; социально значимый способ жизнедеятельности личности в информационной среде и т. д.

Однако, несмотря на всю ценность исследований по проблеме формирования информационной культуры личности как в ее общекультурном, так и профессиональном аспектах, необходимо отметить, что многие важные вопросы остаются малоработанными, в стадии становления находится целостный подход к пониманию информационной культуры педагога.

Анализ нормативных документов, реальной образовательной практики в педвузе показал, что существующая профессиональная подготовка будущего педагога в современном педагогическом образовании пока ориентирована

в основном на формирование утилитарной компьютерной грамотности и фрагментарной готовности будущего педагога к использованию информационных технологий в своей профессиональной деятельности, на преобладание в его информационной подготовке узкой «кнопочно-технологической» идеологии.

Проведенное нами анкетирование выявило, что только 8% будущих педагогов отмечают ценностно-смысловые аспекты деятельности человека в информационной среде в своих представлениях об информационной культуре педагога, а остальные 92% студентов включают в свое представление о данном понятии исключительно отдельные знания, умения и навыки в области информатики и информационных технологий и возможностей их применения в будущей профессиональной деятельности.

Сложившаяся система педагогического образования оказывается неспособной готовить будущего педагога к общекультурной и профессиональной деятельности в условиях современной социокультурной ситуации информационного общества, изменений в образе жизни человека, информатизации образования. Между тем целостная информационная культура педагога, по сути, является вопросом как социального заказа образованию, так и интереса каждого педагога как личности и профессионала, поскольку именно информационная культура определяет его востребованность, успешность самореализации в информационном обществе.

В основе концепции информационного общества лежат представления о возрастании в современном обществе значимости информации и информационных процессов. С этих позиций информационное общество понимается нами как фактор формирования информационной культуры личности.

В исследовании показано, что **сущностные характеристики информационной культуры личности определяются такими чертами информационного общества, как:**

- становление информации и информационных технологий как стратегического фактора, ресурса развития и основной производительной силы современного информационного общества;
- глобализация процессов и явлений (формирование единого мира, единого информационного пространства, способствующее взаимопроникновению культур);
- повышение роли информационного сектора как в сфере услуг, так и в производственной сфере в целом;
- становление «сетевое» характера общества, сменяющего прежнюю стратифицированную его структуру;
- актуализация информации, знаний и квалификации субъекта как главного фактора власти и управления;
- изменение роли личности (возрастание инструментальных возможностей влияния отдельного человека на информационные процессы всего общества);
- перестройка процесса познания (изменение характера познавательной деятельности, основанной на единстве процессов и методов научного познания, гибкости и многогранности мышления; взаимосвязь эмоционально-чувственного, наглядно-образного, формально-логического и интуитивного мышления; системно-информационная, эволюционно-синергетическая парадигмы как новый стиль мышления);

– изменение статуса науки (приобретение нового облика с интенсивным использованием научных знаний в различных сферах человеческой деятельности; гуманизация науки, переосмысление ее роли и места в развитии человечества; необходимость целостности научного знания);

– сближение естественно-научного и гуманитарного знания и естественно-научной и гуманитарной культуры в целом (повышение значимости эмоциональной сферы, наличие трансдисциплинарных связей; построение единой картины мира, гуманитаризация научного знания; отход от технократизма и т. п.);

– становление образования как приоритетной ценности общества (особая роль образования в информационном обществе: возрастание информационных потоков, постоянное обновление знаний, необходимость непрерывного образования на протяжении всей жизни человека и т. д.).

Масштабы изменений, происходящих практически во всех сферах жизнедеятельности современного общества, и их культурологические последствия позволяют обоснованно говорить о возникновении проблемы личности в информационном обществе. Проведенный нами анализ тенденций развития современной социокультурной ситуации показал, что *проблема личности* в информационном обществе обусловлена:

– изменением образа жизни человека (интеграция информационных технологий практически во все сферы деятельности личности и социума; востребованность класса «интеллектуалов»; возникновение новых информационных профессий и отмирание старых; возрастание информационных потребностей в учебной, бытовой, досуговой деятельности и др.);

– расширением поля культуры, определяемого проявлением информационных черт традиционных культур (становление единой человеческой культуры, поликультурность, многообразие культур, диалог культур; новый тип коммуникации, возрастание роли диалога и полилога и т. п.) и возникновением новых культур (культура электронных СМИ, массовая, экранная, сетевая культуры, информационная культура в целом и др.);

– возникновением в обществе проблем информационной экологии личности, связанных с возрастанием инструментальных возможностей человека (негативное влияние компьютерных и информационных технологий на психофизическое здоровье человека; компьютерная игровая наркомания, интернет-зависимости разного рода, компьютерная преступность, девиантное поведение в сетях, виртуализация межличностного общения, управление массовым сознанием, проблемы информационной безопасности личности и др.).

В данном исследовании определяется понятие информационной деятельности, являющейся универсальной формой бытия человека, методологической основой любой человеческой деятельности в информационном обществе. Информационная деятельность понимается нами как процесс, в ходе которого личность преобразует и познает информационную среду, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые объекты, процессы, явления информационной среды — объектом своей деятельности, наиболее полно, творчески реализуя свои способности, потребности и стремления как в интересах собственного развития, так и с пользой для окружающих и общества в целом.

По нашему мнению, многократно возрастающая возможность влияния информационной деятельности отдельного человека на информационные процессы всего общества детерминирует вопрос о «верхней границе» соотношения свободы, ответственности и самоограничения человека как основного регулятора его информационной деятельности. С ростом возможностей и свободы личности в информационном обществе остается едва ли не исключительный механизм регуляции поведения человека — его собственная культура — *информационная культура личности*. Система образования формирующегося информационного общества призвана решать принципиально новую глобальную проблему, связанную с подготовкой человека к жизни и деятельности в совершенно новых для него условиях информационного мира. Для решения этой задачи в образовании необходим педагог, владеющий целостной информационной культурой, реализующий обучение, развитие и воспитание новых членов информационного общества.

Нами были выявлены *тенденции развития современного образования*, определяющие востребованность целостной информационной культуры педагога:

— создание информационной образовательной среды (использование новых информационных и коммуникационных технологий для совершенствования учебного процесса, развития личности обучаемого);

— создание единого информационного образовательного пространства страны и интеграция его в мировое информационное образовательное пространство (становление мирового сетевого мультикультурного образовательного пространства);

— открытость образования (выбор личностью индивидуальной образовательной траектории; гуманизация, гуманитаризация, фундаментализация, индивидуализация и дифференциация образования в условиях интеграции информационных технологий; изменение функций педагога в условиях информационной образовательной среды);

— ориентация образования на личность (формирование разносторонне развитой личности; усиление эффективности личностно-развивающего потенциала образования за счет компьютерной поддержки личностно-развивающих образовательных технологий);

— деятельностная направленность (продуктивность в образовании; возможность создания обучаемым собственных востребованных учебных проектов и продуктов; моделирование обучаемым различных реальных деятельностных процессов, явлений и объектов на основе информационных технологий);

— эволюция новых информационных технологий в образовании как универсального, полифункционального средства познания (системообразующий, интегративный характер новых информационных технологий в образовании, их ориентация на разностороннее развитие личности обучаемого);

— культуросообразность образования (отражение в образовании позитивных тенденций трансформации поля культуры, сохранение культурной среды в условиях информационного общества; сдвиг культуры в эпицентр современного образования);

— поликультурность образования (адекватность культурному и этническому многообразию человечества в условиях разрастания глобальных сетей; воспитание толерантности к иным культурам и системам ценностей);

– экологизация, природосообразность образования (ориентация на становление ноосферной личности, способной решать глобальные проблемы человечества; осознание путей обеспечения выживания цивилизации и сохранности человеческой сущности при возрастании инструментальных возможностей личности, появлении перспектив создания искусственного интеллекта);

– становление информатики как кросскультурной, метаобразовательной области знания (детерминированность информационной деятельности как методологической основы любой деятельности в информационном обществе, в том числе и учебной; развитие и углубление мировоззренческой функции информатики) и др.

Таким образом, нами выявлены методологические основы формирования информационной культуры педагога, в качестве которых выступают тенденции развития современной социокультурной ситуации информационного общества, изменений в образе жизни личности в новых информационных условиях и тенденции развития образования в информационном обществе.

Информационная культура педагога рассматривается в исследовании в двух аспектах: общекультурном – в контексте связи с общекультурной деятельностью человека в информационном обществе (владение базовыми элементами жизнедеятельности человека в информационном обществе; целостная ориентировка в информационном пространстве) и профессиональном – собственно педагогическом (проявление информационной культуры в самосознании педагога и системе его профессиональных качеств, специфике педагогической деятельности в процессе решения образовательных задач).

Мы исходили из того, что понятие «культура» является ключевым при выявлении сущностных характеристик информационной культуры педагога. Для определения понятия «информационная культура педагога» был проведен анализ работ Г. А. Бордовского, Ю. С. Брановского, Г. Г. Воробьева, Н. И. Гендиной, А. П. Ершова, В. А. Извозчикова, В. А. Каймина, Е. Я. Когана, К. К. Колина, Э. И. Кузнецова, А. А. Кузнецова, Н. В. Макаровой, Ю. А. Первина, В. С. Семенова, Е. П. Смирнова, А. П. Суханова, А. Д. Урсула, И. М. Яглома и др. Исследователи характеризуют информационную культуру личности как основу развития современного общества и формирования мировоззрения, научной картины мира; важнейшее средство познания в новых информационных условиях; универсальную и метапредметную деятельность человека в информационном обществе и т. д., что позволило нам рассматривать информационную культуру личности как феномен.

Можно выделить два ключевых подхода в работах всех авторов к пониманию информационной культуры – рассмотрение в системе «информация – культура» в качестве приоритетной либо технократической линии «информация», либо собственно линии «культура», согласно которой ведущим элементом, характеризующим исследуемое понятие, является культура в ее гуманитарных, духовных проявлениях, а линия «информация» выполняет функцию уточняющей характеристики.

С нашей точки зрения, слово «культура» в исследуемом понятии указывает на несводимость феномена «информационная культура личности» к

узко понимаемым «пользовательским умениям»), «компьютерной грамотности», а предполагает целостную готовность личности к освоению образа жизни в информационном обществе.

В данном исследовании в качестве методологического основания при определении понятия «информационная культура педагога» был выбран культурологический подход (А. В. Барабанщиков, Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др.). В соответствии с ним самоопределение личности представляет собой самоопределение в культуре мышления, действия, чувств, общения, поведения. Данный подход позволяет трактовать формирование информационной культуры как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, развития идей диалога естественно-научной и гуманитарной культур, при котором происходит индивидуальная, личностная актуализация заложенных в ней смыслов как основы для роста творческого потенциала, возрастания индивидуальной свободы человека, его самореализации в информационной среде.

Культурологический подход способствует преодолению противоречия между обезличенным представлением о человеке как приатке техники, технократическим подходом к роли человека в современном информационном обществе и возвратом к его сущностной характеристике как свободной, самоопределяющейся личности, находящейся в непрерывном диалоге с самим собой, другими личностями и произведениями культуры, воплощающими в себе всю предшествующую и настоящую культуру, природой, миром в целом.

При определении информационной культуры педагога необходимо рассмотреть ее проявление в культуре педагога, что обусловило обращение к исследованиям Е. В. Бондаревской, Т. В. Ивановой, И. Ф. Исаева, Н. Б. Крыловой, Е. Н. Шиянова и др., посвященным педагогической и профессионально-педагогической культуре.

Анализ различных подходов к этим понятиям позволил сделать вывод о том, что авторы выделяют в культуре педагога методологическую, ценностно-смысловую, коммуникативную, эмоционально-волевою, процессуально-деятельностную, рефлексивную культуры и культуру саморазвития и самосовершенствования педагога. В целом понятие «культура педагога» имеет более широкий смысл, чем педагогическая культура и профессионально-педагогическая культура, поэтому мы рассматриваем их в рамках единого интегрального понятия — «культура педагога» как многоуровневое явление, включающее не только профессиональные, но и личностные качества педагога (характер, общительность, общая эрудиция, творческий потенциал в целом и т. д.).

Опираясь на анализ понятий «информационная культура личности» и «культура педагога», была дана авторская трактовка понятия «информационная культура педагога». **Информационная культура педагога** — это интегративное качество личности, представляющее собой динамическую систему гуманистических идей, ценностно-смысловых ориентаций, собственных позиций и свойств личности, реализуемое в способах взаимодействия, взаимоотношений, деятельности в информационной среде, в ее познании и преобразовании, определяющее целостную готовность личности к творческому освоению образа жизни в информационном обществе и про-

являющееся в специфике педагогической деятельности и системе профессиональных качеств педагога.

Основные функции информационной культуры педагога могут быть определены исходя из учета специфики его информационной деятельности, многообразия взаимоотношений и взаимодействий в информационной среде. Учитывая указанные особенности, нами были выделены следующие **основные функции информационной культуры педагога: гносеологическая, этико-гуманистическая, проектировочно-прогностическая, нормативно-регулятивная, рефлексивная.** Каждая функция отражает многообразие решения общекультурных и профессионально-педагогических задач и подчеркивает многоаспектность содержания информационной деятельности. Анализ функций позволяет выявить содержание и структуру информационной культуры педагога.

В ходе теоретического моделирования нами выделены следующие **компоненты информационной культуры педагога:**

– **когнитивно-операциональный** (владение системно-информационным подходом в познании объектов, явлений и процессов окружающего мира; наличие у педагога целостных представлений об информационной среде, обеспечивающих опыт информационной деятельности и ориентировку в ней);

– **инструментально-деятельностный** (компетентность педагога в области организации информационной деятельности, владение методологией ее осуществления; рефлексия с целью придания ей творческого характера, мобильности, гибкости и адаптивности в информационной среде);

– **профессионально-педагогический** (владение целостным системным методом проектирования, реализации, коррекции информационной деятельности в профессионально-педагогической сфере; ее ориентация на развитие личности обучаемого; мотивационная и практическая готовность к рефлексии и прогнозированию целей, способов и результатов информационной деятельности в профессионально-педагогической сфере);

– **коммуникативный** (компетентность педагога в гибком и конструктивном ведении диалога типа «человек – человек» (информационная проблематика), «человек – компьютер» (эффективное управление компьютерной системой) и «человек – компьютер – человек» (опыт совместной деятельности в информационной среде); рефлексия педагогом всех его информационных контактов);

– **ценностно-смысловой** (ценностное отношение к объектам, явлениям, процессам информационной среды; мировоззрение информационного общества; рефлексия мотивов, смыслов, целей, качества и результатов информационной деятельности; осознанность нравственного, этического выбора индивидуальной точки зрения и линии поведения в информационной среде).

Информационная культура педагога предполагает ее уровневую структуру.

Уровень компьютерной грамотности – «Я – исполнитель». Информационная деятельность педагога характеризуется слабой выраженностью вариативности – в основном это деятельность по образцу, осознаваемая нецелостно; последовательность действий не продумана. Критериями дости-

жения данного уровня являются ситуативность информационной деятельности, ее репродуктивный характер.

Методологический уровень – «Я – тактик». Информационная деятельность педагога характеризуется вариативностью, поиском и освоением ее новых методов и форм; она целостно осознана; последовательность действий планируется и реализуется адекватно поставленной цели; информационная деятельность носит продуктивный характер. Критериями достижения данного уровня являются универсальность, межпредметность информационной деятельности, ее методологический, инструментальный характер.

Уровень саморазвития – «Я – стратег». Информационная деятельность педагога характеризуется слабой выраженностью, стремлением к самосовершенствованию, саморазвитию в сфере информационной культуры; она рефлексруется и носит креативный характер. Критериями достижения этого уровня являются интегративный, полифункциональный характер информационной деятельности; ее межпредметность и универсальность достигают высокого уровня свободной ориентировки и личностной свободы в информационной среде.

Анализ педагогических исследований в области дидактики, теории и методики обучения информатике в педвузе (Ю. С. Брановский, А. Л. Денисова, Т. В. Добудько, М. И. Жалдак, Э. И. Кузнецов, В. В. Лаптев, А. В. Могилев, А. В. Петров и др.), изучение нормативных документов и собственная многолетняя практика автора позволили выделить следующие *проблемы профессионально-педагогического образования*:

– отсутствие преемственности между подготовкой по информатике и информационным технологиям в общеобразовательной и высшей профессиональной школе;

– слабое отражение тенденций развития информационного общества, современной социокультурной ситуации, информатизации образования, востребованности информационной культуры будущего педагога в целях и содержании, зафиксированных государственными стандартами требований к профессиональной подготовке будущего педагога;

– фрагментарность существующей информационной подготовки в педагогическом вузе, направленной преимущественно на инструментально-технологический уровень информационной деятельности, ее репродуктивный характер, и не способствующей формированию мировоззренческих, ценностно-смысловых аспектов информационной деятельности будущих педагогов;

– неразработанность эффективных методических систем и их программного обеспечения, ориентированных на формирование целостной информационной культуры педагога; слабое отражение в преподавании дисциплин информационного цикла межпредметных связей с другими учебными предметами, ориентации на применение новых информационных технологий будущими педагогами в конкретной предметной области.

Выделенные нами проблемы актуализируют формирование целостной информационной культуры будущего педагога как одной из приоритетных целей профессионально-педагогического образования и существенный пересмотр концептуальной системы взглядов на профессиональную подго-

товку будущего педагога в условиях становления информационного общества и адекватной ему культуры, информатизации образования.

Концепция формирования информационной культуры будущего педагога представляет собой систему взглядов на его информационную подготовку, определяет ее ключевые понятия и параметры, стратегию и тактику. Она создается с целью проектирования методической системы формирования информационной культуры будущего педагога и изменения на ее основе целевых, содержательных, процессуальных компонентов его подготовки к профессионально-педагогической деятельности в условиях информационного общества.

Концепция направлена на преодоление исторически сложившихся подходов к информационной подготовке будущих педагогов в высшем педагогическом образовании: формирование утилитарной компьютерной грамотности педагога; узкая дисциплинарность, замкнутость учебных дисциплин информатического направления; невозможность выхода «за пределы» естественно-научной культуры, «на границы» гуманитарной; отсутствие «диалога культур».

В структуре концепции формирования информационной культуры будущего педагога в условиях его профессиональной подготовки в вузе мы выделяем три основных блока: 1) методологический (обоснование концепции); 2) теоретический (теоретические основы и модели); 3) практический (методическая система формирования и ее реализация). Рассмотрим их подробнее.

1. К методологическим аспектам концепции формирования информационной культуры будущего педагога относятся ее источники, факторы, особенности.

Источниками концепции выступают теория становления информационного общества, культурологические исследования в области процессов информатизации общества, основы теории и методики обучения информатике (целевой, содержательный и процессуальный аспекты).

Основными факторами концепции являются интеграционные процессы в науке, культуре и образовании; взаимосвязь культуры и образования, сближение гуманитарной и естественно-научной культур; информатизация образования, особое место информатики и информационных технологий в современном мире, образовании; открытое образование; личностная ориентация образования и другие тенденции современного этапа развития образования.

Особенности концепции связаны с ее сложной структурой, с ориентацией на культуросообразность образования, на подготовку педагога в условиях информационного общества.

2. К теоретическим основам концепции формирования информационной культуры будущего педагога отнесем ведущие идеи, основополагающие принципы, основные положения концепции, отражающие целевые, содержательные, процессуальные аспекты формирования информационной культуры будущего педагога в современном педагогическом образовании.

Исходными идеями концепции являются единство и целостность информационной картины мира и ее познания; сложный динамический характер информационных процессов в мире и культуре; целостность личности.

В основу концепции положены следующие *принципы*: методологические; конкретизирующие и уточняющие методологические; общие принципы отбора содержания; предметно-содержательные; частнодидактические; определяющие специфику современного мира; представления и структурирования содержания; ориентации на становление личности познающего субъекта.

3. Практический блок концепции определяет опытно-экспериментальную деятельность по реализации методической системы формирования информационной культуры педагога, состоящую из таких компонентов, как цели, содержание, методы, средства, организационные формы, управление, а также наборы учебных курсов, учебно-профессиональные ситуации и др.

Методическая система обучения как система представляет определенную совокупность компонентов, образующих единое целое в своем взаимодействии, которое может быть разделено определенным способом. Исходя из традиционных представлений, под *методической системой формирования информационной культуры будущего педагога* будем понимать совокупность взаимосвязанных компонентов (цели, содержание, методы, средства и организационные формы), необходимых для создания целенаправленного и строго определенного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, ориентированного на формирование информационной культуры будущего педагога.

В методической системе формирования информационной культуры будущего педагога выделяются следующие цели:

— *глобальная цель* предполагает формирование информационной культуры будущего педагога в условиях его профессиональной подготовки (востребована обществом и коррелирует с целями, заложенными в государственном стандарте);

— *этапные цели* соответствуют конкретным этапам формирования информационной культуры будущего педагога (пользовательскому, профессионально-педагогическому, мировоззренческому);

— *фазовые цели* отражают динамику формирования информационной культуры в рамках учебных курсов, учебных тем (от мотивационной фазы через репродуктивно-деятельностную к индивидуально-творческой);

— *оперативные цели* достигаются в рамках конкретного учебного материала, учебно-профессиональных ситуаций, при решении задач, в условиях диалога, игры и пр.;

— *интегративные цели* пронизывают весь процесс формирования информационной культуры будущего педагога (коррелируют со взаимосвязанными компонентами информационной культуры педагога), определяются его динамичностью (стадии, уровни информационной культуры) и ориентированы на формирование целостной информационной культуры будущего педагога.

Поддерживая позицию В. В. Краевского в определении *содержания* образования, направленного на формирование информационной культуры будущего педагога, будем рассматривать его на трех традиционных уровнях (общего теоретического построения содержания; учебных предметов как конкретизации первого уровня; учебного материала). Содержание образования реализуется на четвертом (процесса обучения) и пятом (структуры личности обучаемого) уровнях.

1. *Уровень общего теоретического построения содержания* включает в себя три взаимосвязанные области:

– *научно-предметную*, отражающую содержание информатики как науки, ее специфику, связи с другими науками и состоящую из следующих компонентов: 1) предметно-образовательного (основы науки информатики – система научных знаний в области информатики, методы познания); 2) естественно-научного (информатика как фундаментальная наука об информации и информационных процессах в природе и технических системах; взаимосвязь информатики и других естественных наук); 3) гуманитарного (информатика как наука об информации и информационных процессах в обществе; взаимосвязь информатики и гуманитарных наук);

– *учебно-профессиональную*, отражающую содержание информатики и информационных технологий в специфике их проявления в профессионально-педагогической сфере и состоящую из следующих компонентов: 1) профессионально-когнитивного (целевой, содержательный и процессуальный компоненты образования – компьютерная дидактика); 2) профессионально-технологического (педагогические технологии и аспекты их информатизации; типологии образовательных электронных программных продуктов, методология их разработки и применения и основные направления их использования в профессионально-педагогической деятельности); 3) профессионально-гуманитарного (психолого-педагогические особенности применения информационных технологий в образовании; гуманизация, фундаментализация учебного процесса на основе информационных технологий);

– *социокультурную*, отражающую содержание информатики как науки о процессах информатизации общества и как элемента культуры и состоящую из следующих компонентов: 1) культурно-мировоззренческого (системно-информационные основы современного миропонимания; диалог культур в информационном обществе); 2) эстетико-культурного (информатика как элемент культуры; эстетика, эргономика и творчество в информатике; взаимосвязь информатики и искусства); 3) историко-культурного (информатика и технический прогресс; информатика и эволюция общества); 4) экокультурного (сохранение культурного наследия и цивилизации в условиях информационного общества; экоэтическая, социально-психологическая проблематика взаимодействия в сложной системе «человек – техника – природа»).

2. *Уровень учебного предмета (курса)* – совокупность предметов (курсов) информатического цикла, ориентированных на формирование информационной культуры будущего педагога.

Выделенные области составляют проблемно-предметное поле конкретных учебных курсов, которое вместе с их логической структурой позволяет обеспечить открытость, вариативность, нелинейность, расширяемость, распределенность содержания; полифункциональность построения профессионально-информационной подготовки будущего педагога.

Содержание реализуется на этом уровне через *интегративный комплекс информатических дисциплин*: 1) традиционный курс «Информатика», который имеет общетеоретическую и практическую направленность; 2) курсы «Информационные технологии в образовании» и «Креативные информаци-

онные технологии», обладающие профессионально-педагогической направленностью; 3) курсы «Социальная информатика» и «Компьютерная коммуникация», имеющие социокультурную, гуманитарную направленность.

Поддерживая позицию Н. И. Пака, И. Ю. Степановой, Т. А. Яковлевой, мы считаем, что формирование информационной культуры будущего педагога не может осуществляться изолированно, только в рамках узкопредметной области «Информатика», что обуславливает необходимость межпредметной интеграции. Комплекс информатических дисциплин в вузе приобретает свойства *открытой системы* и трансформируется в *открытый метакурс информатики*, который отражает ее как кросскультурную, метаобразовательную область знания, занимающую особое место в современном мире и играющую важную роль в современном информационном обществе.

Практический опыт реализации открытого нами метакурса «Информатика» в Волгоградском государственном педагогическом университете позволяет выделить *три его основные модели*: 1) интегративный комплекс информатических дисциплин; 2) открыто распределенный курс информатики при обучении специальным предметам, организации научно-исследовательской работы студентов педвуза на основе межпредметных связей средствами информационных технологий, интеграции всех компонентов информационной образовательной среды вуза; 3) модульно-распределенный курс, характеризующийся распределенностью отдельных разделов информатики по другим предметам (как естественно-научным, так и гуманитарным) и модульным построением содержания курса информатики (включая вынос отдельных модулей в дистанционное обучение).

3. *Уровень учебного материала* – реальное наполнение элементов состава содержания.

Выделенные нами в содержании профессиональной подготовки будущего педагога в открытом метакурсе информатики взаимосвязанные области представлены на уровне учебных курсов в виде программы в традиционном ее понимании. Однако в реальном учебном процессе они могут отразиться на уровне учебного материала в виде проблемно-предметного поля, что в сочетании с логической структурой конкретного учебного курса дает возможность расширить минимум содержания учебного материала вариативной частью, передающей специфику направления профессиональной подготовки, конкретную специальность будущего педагога, а также интересы и склонности обучаемых, и обеспечивает возможность выявить альтернативные варианты композиции содержания и его развертывания в процессе изучения открытого метакурса информатики. Представление содержания в таком виде позволяет отойти от фрагментарности, «мозаичности» подачи содержания и рассмотреть открытый метакурс информатики в единстве всех трех его составляющих.

При разработке опытно-экспериментальной реализации методической системы формирования информационной культуры будущего педагога в качестве основной дидактической единицы (*средства*) была выбрана учебно-профессиональная ситуация. Традиционные средства обучения (учебно-педагогические задачи, дидактические игры, учебные проекты и др.) в рамках данного исследования выступали как формы организации учебно-профессиональной ситуации, которая востребует в учебном процессе мотива-

цию учения, мобилизацию творческих сил будущих педагогов, актуализацию ими ценностно-смысловых аспектов собственной образовательной деятельности, ориентацию на самостоятельное принятие решения, рефлексию механизмов саморазвития, «самотворения». Мы выстраивали обобщенную совокупность учебно-профессиональных ситуаций, отражающую стадийность процесса формирования информационной культуры будущего педагога и направленность на приоритетное формирование ее компонентов.

Методы и организационные формы учебного процесса детерминированы целевым компонентом методической системы формирования информационной культуры будущего педагога.

В ходе корреляционного анализа нами было установлено, что в методическую систему формирования необходимо включить компонент *управление*, реализатором которого выступает преподаватель, что находит отражение в его индивидуальном методическом стиле. С нашей точки зрения, *методический стиль преподавателя вуза* – это творческий поиск, выражение его педагогической позиции в образовательном процессе, характер которой определяется уровнем осознания себя как примера для обучающихся – носителя целостной информационной культуры. Методический стиль реализуется либо на уровне воспроизведения в новых условиях уже существующих методик, либо на более высоком уровне как генерация новой методической идеи, как методическое творчество; является продуктом рефлексии собственной информационной деятельности преподавателя в информационной среде и его профессиональной деятельности.

Таким образом, с включением компонента управления методическая система формирования информационной культуры будущего педагога приобретает следующий вид (рисунок).

Представленная модель методической системы формирования информационной культуры будущего педагога в педагогическом вузе была создана в



Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога

ходе проектировочной деятельности (осуществляемой автором и научным коллективом, возглавляемым им), состоящей из трех этапов: 1) подготовительного (фиксация потребности в разработке проекта методической системы формирования; обеспечение проектировочной деятельности; создание и запуск системы управления проектировочной деятельностью; кадровое и ресурсное обеспечение проектирования); 2) основного (построение представлений об информационной культуре педагога, конструирование основных требований к ней); 3) завершающего (экспертная оценка полученного проекта; его доработка и принятие решения об освоении) – и реализующей следующую последовательность действий: принятие решения о необходимости проектирования; выбор базовой модели методической системы; обеспечение проектировочной деятельности; анализ и прогноз социокультурной ситуации и требований к системе профессиональной подготовки будущего педагога в вузе; анализ состояния и достижений действующей системы профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе; генерация проектных идей; поиск информации об аналогичном опыте; работа с ресурсами; конструирование поля проблем и путей их преодоления; разработка модели методической системы; экспериментальная проверка проекта.

При реализации методической системы формирования информационной культуры будущего педагога в реальном учебном процессе нами выделены следующие этапы: пользовательский, профессионально-педагогический и мировоззренческий; для различных этапов представлена характеристика компонентов методической системы формирования информационной культуры будущего педагога (таблица).

Этапы формирования информационной культуры будущего педагога

Параметры	Этапы формирования
<i>Этап 1. Пользовательский</i>	
Цели	Формирование когнитивно-инструментальной составляющей информационной культуры будущего педагога
Содержание	Научно-предметная область открытого метакурса информатики
Методы	Методы, адекватные цели
Средства	Учебно-профессиональные ситуации, направленные на приоритетное формирование когнитивно-операционного и инструментально-деятельностного компонентов информационной культуры будущего педагога
Формы организации учебной деятельности	Лекции, лабораторно-практические занятия, самостоятельная и проектная работа; практикум по освоению информационно-технологического инструментария
Планируемые результаты: когнитивный аспект	Освоение базового курса информатики, информационно-технологического инструментария и на его основе технологий учебной деятельности; способов получения, преобразования, представления и интерпретации информации
Планируемые результаты: личностный аспект	Осознание целей информационной деятельности и идентификация поля своих возможностей в информационной среде; рефлексия сочетания целей информационной деятельности и имеющихся ресурсов их достижения при постановке различных задач

Параметры	Этапы формирования
<i>Этап 2. Профессионально-педагогический</i>	
Цели	Формирование профессионально-педагогической направленности информационной культуры будущего педагога
Содержание	Учебно-профессиональная область открытого метакурса информатики
Методы	Методы, адекватные цели
Средства	Учебно-профессиональные ситуации, направленные на приоритетное формирование профессионально-педагогического компонента информационной культуры будущего педагога
Формы организации учебной деятельности	Лекции, лабораторно-практические занятия, самостоятельная и проектная работа, курсовая работа, педагогические практики, дидактические практикумы, дистанционное обучение
Планируемые результаты: когнитивный аспект	Освоение основ компьютерной дидактики, методов организации профессиональной деятельности в условиях информатизации образования, способов организации и функционирования информационно-образовательной среды
Планируемые результаты: личностный аспект	Осознание целей и идентификация поля своих возможностей в осуществлении информационной деятельности в профессионально-педагогической области; рефлексия сочетания целей информационной деятельности и оценки имеющихся ресурсов при постановке образовательных задач; развитие личностных качеств: креативности, коммуникабельности, гуманного отношения к ученику
<i>Этап 3. Мировоззренческий</i>	
Цели	Формирование мировоззренческой составляющей информационной культуры будущего педагога
Содержание	Социокультурная область открытого метакурса информатики
Методы	Методы, адекватные цели
Средства	Учебно-профессиональные ситуации, направленные на приоритетное формирование коммуникативного и ценностно-смыслового компонентов информационной культуры будущего педагога
Формы организации учебной деятельности	Лекции, лабораторно-практические занятия, самостоятельная и проектная работа, курсовая и выпускная квалификационная работы, педагогическая практика, научно-исследовательская работа, дидактические практикумы, дистанционное обучение
Планируемые результаты: когнитивный аспект	Освоение основ социальной информатики, системно-информационных основ современного миропонимания, системно-информационного подхода как метода научного познания
Планируемые результаты: личностный аспект	Формирование методологии, собственной позиции и стиля в реализации будущим педагогом информационной деятельности; рефлексия целей, способов и результатов информационной деятельности; развитие личностного опыта креативности, коммуникабельности, толерантности, мобильности, гибкости и адаптивности в информационной среде

Для проверки эффективности процесса формирования информационной культуры будущего педагога в условиях его профессиональной подготовки в вузе нами разработана и реализована модель *мониторинга*.

Под педагогическим мониторингом формирования информационной культуры будущего педагога будем понимать диагностику, оценку и прогнозирование этого процесса. Мы использовали модель мониторинговой деятельности, в рамках которой осуществляется диагностика информационной культуры будущего педагога и мониторинг процесса формирования информационной культуры будущего педагога на различных его этапах.

Эффективность процесса формирования информационной культуры будущего педагога оценивается с помощью построения системы мониторинга, включающего в себя сбор сведений о качественном приросте и прогрессе формирования информационной культуры будущего педагога; установление уровня сформированности информационной культуры будущего педагога; определение возникающих противоречий в этом процессе, выявление проблемных областей; определение тенденций и дидактических условий эффективности формирования информационной культуры будущего педагога; осуществление коррекции процесса формирования в ходе мониторинга.

Для осуществления диагностики информационной культуры будущего педагога, по нашему мнению, необходимы методики (наблюдение; анализ учебной деятельности студента, рефератов, докладов, результатов контрольных работ и т. п.; беседы, интервью; анализ проектов, выполненных студентами; тестирование; метод экспертных оценок и др.), которые позволяют выявить недостаточную сформированность уровня информационной культуры будущего педагога.

Отметим, что при формировании информационной культуры будущего педагога проблема педагогической диагностики, мониторинга существенно усложняется, поскольку ставится задача отслеживать динамику изменения интегративного качества личности, что существенно сложнее, чем определение, например, уровня освоения того или иного учебного материала. В случае формирования информационной культуры невозможно ориентироваться на некоторый усредненный образ обучаемого – обобщенную динамическую модель, которая предполагает, что обучаемые в процессе обучения меняются по каким-то общим закономерностям. Традиционная диагностика сводится к отнесению на основе четкого алгоритма каждого обучаемого к определенному виду, типу; типологические характеристики составляются либо на основе статистических методов, либо формализацией характеристик свойств личности, что позволяет свести их к некоторому небольшому числу показателей. Стандартизованный контроль дает возможность представить результаты такой диагностики в числовой форме, однако общепризнано, что процессы личностного развития диагностировать весьма сложно, для них не существует методов определения валидности диагностических методик, отношения результатов диагноза и прогноза, соответствия качественного и количественного аспектов диагностики и мониторинга. С этой точки зрения выделение отдельных типологических групп по виду динамики формирования информационной культуры будущего педагога может быть весьма условным.

Таким образом, на современном этапе развития общества, когда перед системой непрерывного педагогического образования стоит актуальная задача подготовки будущего педагога к профессионально-педагогической деятельности в новых информационных условиях, дальнейшее совершенствование этого процесса связано с реализацией методической системы формирования информационной культуры будущего педагога, понимаемой с позиций культурологического подхода.

РАЗДЕЛ V
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В
СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 37.0+39

И. Л. Борзенко, О. Г. Ултургашева

**ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ТЮРКСКИХ
НАРОДОВ САЯНО-АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА В 1920-е ГОДЫ**

Саяно-Алтайский регион Российской Федерации включает в себя территорию трех республик – Хакасии, Тывы и Алтая, а также запад Иркутской области, юго-восток Алтайского края, где проживают, помимо русскоязычного населения, коренные тюркоязычные народы – хакасы, тывинцы, алтайцы, татары, шорцы, тофалары, кумандинцы, челканцы, телеуты и др. Цель данной статьи – рассмотреть формирование национальной школьной системы у этих народов в 20-е годы прошлого столетия.

Тюркские народы являлись автохтонным населением Сибири. Материал по истории школы у последних не столь разнообразен, как у народов «западной культуры». Тюркские народы не имели значительного образовательного опыта, как, например, немцы или эстонцы с латышами. О существовании каких-либо образовательных традиций можно вести речь лишь в отношении сибирских татар. Имеющийся архивный материал позволил нам частично воссоздать картину становления национальной школы алтайцев, казахов, татар, шорцев и хакасов.

Алтайцы были коренным народом Алтая. Их самоназвание – алтай кижичи означало человек Алтая. В прошлом алтайцы – собирательное название тюркоязычных племен, живших в Горном Алтае и частично в Кузнецком Алатау. Существуют этнографические группы северных и южных алтайцев. В группу северных алтайцев входят тубалары, челканцы, или лебединцы, кумандинцы. Южных алтайцев именовали калмыками белыми, алтайскими, горными, бийскими. К южным алтайцам относятся следующие группы: алтай кижичи, теленгиты, телесы, телеуты. Алтайский язык имеет много диалектов, и почти каждая описанная выше группа пользуется своим диалектом или говором, а также письменностью на основе русской графики.

Этноним кумандинцы происходит от самоназвания племен куманку, входивших в кимако-кыпчакский союз, этнонимы теленгиты и телеуты – от доланго в составе теле. В VII в. теленгиты жили с телесскими племенами по р. Тунло в Монголии, оттуда переселились в Кемчик (Туву), в VIII в. они расселились на Алтае в горно-лесных районах верховий Иртыша. В этногенезе алтайцев приняли участие и монголо-ойротские племена [5, с. 82]. Для алтайцев характерен высокий уровень активной регуляции поведения. Главными атрибутами являются самообладание и выраженный контроль. Самостоятельное и серьезное отношение к жизни – традиционные качества, вос-

питываемые с детства. Для алтайцев вообще свойственен социоцентризм поступков, с детства прививается уважительное отношение к другим, особенно к старшим.

Школьное дело среди алтайцев получило свое развитие в середине XIX в. и было связано с деятельностью Алтайской духовной миссии. Миссионеры стремились использовать школу как средство «обрусения инородцев» и посредством ее пытались христианизировать местное население. В миссионерских школах с 70-х гг. XIX в. применялась система русского педагога Н. Ильминского. В качестве средства распространения православия и русификации алтайцев был выбран родной язык. В школах обучали чтению и письму по-алтайски. На алтайский язык переводились книги, использовавшиеся для обучения и пропаганды православия. Школы создавались не только миссией, но и открывались и содержались самими алтайцами [1, т. 3, с. 425].

Революция 1917 г. предоставила алтайцам возможность создать собственную национальную школу, что закреплялось Декларацией прав народов России. В структуре Алтайского губернского отдела по делам национальностей организовали алтайский подотдел. Его возглавлял Л. Сары-Сеп-Конзычаков. Он был сыном священника-миссионера, учился в духовном, а затем в Бийском катехизаторском училище. В 1920 г. вступил в РКП (б) [16, с. 236]. Одно время он выступал инициатором создания автономии алтайского народа, поэтому в советской литературе был представлен как националист.

Параллельно с оформлением структуры губернского отдела проводилась работа по созданию отделов национальностей в уездах. Такой отдел был организован и в Горно-Алтайском уезде, но из-за нехватки необходимых кадров его функции передали Бийскому уездному подотделу.

Алтайская национальная школа строилась на общих для всех национальных школ принципах – она была единой и трудовой. Развитой системы образования у алтайцев в дореволюционный период не сложилось, поэтому создание школы было сопряжено со многими трудностями.

На первом совещании представителей туземцев Сибири, проходившем в Омске с 28 февраля по 2 марта 1921 г., на повестке дня стоял важный вопрос: положение тюркских народов на Алтае. На этом совещании было заслушано сообщение алтайского подотдела, которое содержало следующую информацию по алтайцам. Так, указывалось, что «Алтайцы представляют собой «не одно племя, а несколько объединившихся племен для борьбы с пришельцами». В настоящее время (1921 г.) в пределах Бийского, Горно-Алтайского уездов живут следующие племена: алтайцы, теленгиты, кумандинцы, шорцы, тубинцы, или черные татары. Общее количество таковых по этим уездам в данное время 43650 представителей обоего пола, тогда как по Всероссийской переписи 1917 г. их было более 75000 человек обоего пола. У алтайцев своей письменности в полном смысле этого слова нет, а имеется транскрипция, изобретенная миссионерами. Религиозный культ дошел только до фетишизма, анимизма и тотемизма. Христианский культ не привился. Исторические события передаются устно особыми рассказчиками (кайчи). Кайчи пользуются среди алтайцев огромной популярностью, и поэтому он в каждом селе желанный гость. Одним словом, алтайцы жи-

вуд древнепатриархальным порядком. Главное занятие алтайцев – скотоводство, ореховый промысел и охота. Эксплуатация их купцами, чиновниками, полицией давала им возможность лишь для полуживого, получеловеческого существования. Страсть к вину, как и вообще среди всех некультурных народов, ввозимому торговцами с целью одурманивания, окончательно подорвала экономическое благополучие, кроме того, пьянство развивает преступность, которую ловко умели использовать для своей наживы блюстители закона. Алтаец по природе замкнутый, сдержанный и не любящий многословия. Большею частью – это мечтательные натуры, летающие на крыльях первобытной фантазии в эпоху богатырей. Но при умелом подходе он делается общительным, и человека, понравившегося ему (другой национальности), называет «нади», т. е. другом, и не забывает никогда. Характер алтайца большею частью вспыльчивый, но не злопамятный, к чему также хорошо приспособились русские торгошники. Алтаец чтит законы гостеприимства, но эта хорошая черта подвергалась оскорблению. Отношение к русским недружелюбное ввиду того, что они были построены на основе эксплуатации алтайцев. В представлении алтайцев, русский – это чиновник разных рангов и ведомств».

В октябре 1921 г. алтайцев по всей губернии насчитывалось 28000 человек. Количество одноклассных училищ в Бийском уезде в 1919 г. приближалось к 174, а двуклассных – 28. Распределение школ было неравномерным. Например, в некоторых волостях одна школа приходилась на 9 поселков [7].

В Алтайской губернии в 1920/21 учебном году функционировали 63 национальные (алтайские) школы первой ступени [8]. Смешанных школ, где совместно обучались русские дети и алтайцы, в Горно-Алтайском уезде в 1921 г. имелось 22, обучалось в них 493 ребенка. Число детей в школах было неравномерным, например, в Чемальской школе обучалось 102 ребенка, а в Аюлинской – один мальчик [9].

В Бийском уезде в 1920 г. имелись 4 алтайские школы, в которых обучалось 88 учеников. В 1921 г. работали 6 национальных школ, 2 не функционировали по причине отсутствия учителей [10]. К 1922 г. в Бийском уезде организовали еще 15 школ, в целом по уезду было 22 школы. Таким образом, было налицо стремление алтайского этноса получить образование.

Организация алтайской национальной школы осложнялась отсутствием учебных пособий на родном языке. В отличие от других народов, алтайцы не получали книг из Центральной России. Выход был найден в создании Алтайской переводческой комиссии, в состав которой подбирали людей, способных переводить необходимую литературу. Из среды алтайского народа не нашлось тогда людей, способных заниматься составлением учебных пособий на родном (алтайском) языке. Значительно позже появились писатели и специалисты в этой области из числа алтайцев. Даже при этих сложных обстоятельствах комиссия в 1921 г. подготовила букварь для начальной школы, перевела задачник Вишневого, сказку А.С. Пушкина о рыбаке и рыбке. В 1920–1921 гг. для алтайских школ была выпущена следующая литература: букварь – 700 штук, книга для чтения после азбуки – 700, задачник для 1-го класса – 700, сказки А. Пушкина – 1000 штук. Эти цифры позволяют говорить об эффективной работе комиссии. На первое время не-

многочисленные национальные школы были обеспечены необходимой литературой.

На совещании представителей туземцев Сибири в 1921 г. обсуждался вопрос о преподавании родного языка, успешное освоение которого невозможно было из-за недостатка учебников. Участники совещания приняли решение о скорейшем снабжении алтайских школ учебниками. Другим препятствием для успешного функционирования школы была нехватка средств. Если у некоторых национальностей сельские общины могли содержать школы, алтайцы такой возможности не имели в силу специфики экономического уклада.

Для успешного развития национальной школы необходимы были квалифицированные учительские кадры. Наличие педагогов было проблемой для всех национальных школ, но среди тюркских народов она ощущалась наиболее остро. Очень сложно было найти соответствующих людей для преподавания в школах, так как 94% алтайцев были неграмотны. Для подготовки учителей были организованы Чемальские курсы. Подготовка алтайских учителей на данных курсах осуществлялась в течение пяти месяцев. Возраст слушателей – от 16 до 30 лет. Условием для принятия на курсы было знание четырех арифметических действий, умение писать и читать. При отборе решающую роль играла классовая принадлежность. Также требовались:

- рекомендация коммунистической ячейки;
- назначение соответствующих органов Алтайского отдела народного образования;
- рекомендация местного волостного революционного комитета.

Кроме Чемальских курсов, учителей готовили и на Алтайских курсах красных учителей, открывшихся в марте 1920 г. Программа курсов, рассчитанная на шесть месяцев, охватывала широкий ряд предметов, давала теоретические знания и практические навыки.

К середине 1920-х гг. наблюдался рост количества национальных школ для алтайцев. Так, в 1924 г. было 65 школ, в 1925/26 учебном году функционировали 23 национальные школы, в которых работало 37 педагогов, а обучалось 1435 детей. В 1926/27 учебном году работала 41 школа, в которых трудились 53 учителя и обучалось 2500 школьников.

Создание национальной школьной системы способствовало тому, что алтайцы могли позволить себе получать среднее специальное и высшее образование. В 1927 г. на Томском рабфаке обучалось пять алтайцев, а уже к концу 20-х годов в вузах училось 42 алтайца.

Довольно многочисленным тюркским народом, проживающим в Сибири, являются татары. На территории Алтая количество татар не столь велико, как в других регионах Сибири. Татары делятся на сибирских и поволжских. Сибирские татары являются аборигенным народом Сибири. Они расселены в основном в средней и южной частях Западной Сибири. В общем виде этногенез сибирских татар представляется как процесс смешения угорских, самодийских, тюркских и отчасти монгольских племен. Основное ядро сибирских татар составили тюркские племена. Поволжско-приуральские татары также сыграли большую роль в этнической истории сибирских татар. Первоначально между ними возникали случаи непонимания, но посте-

пенно стали развиваться процессы языкового и культурного взаимовлияния. Основными видами занятий большей части татар были земледелие и скотоводство.

Религиозные верования татар Западной Сибири характеризуются сочетанием исламских и домусульманских явлений. Официальной религией является ислам суннитского толка. В среде сибирских татар суннизм начал распространяться со второй половины XVI в.

Принятие ислама татарами способствовало развитию просвещения. При мечетях стали открываться начальные школы, а позднее и средние учебные заведения (медресе), которые сыграли большую роль в распространении грамотности среди местного населения. Церковная организация мусульман находилась в подчинении оренбургского муфтия и Оренбургского духовного магометанского собрания. Во главе окружных церковных организаций мусульман стояли ахуны, которым были подведомственны церковные и школьные дела.

Татар на территории Алтая проживало гораздо меньше, чем в других районах Сибири. Документы 1920-х годов приводят следующие цифры: Бийский уезд – 456 сибирских татар, 1000 казанских татар, всего по Алтайской губернии – 2800 человек. В основном они проживали в Барнаульском, Бийском, Каменском, Змеиногорском уездах, большинство – в городах. В Змеиногорском уезде проживало 600 татар, а в Каменском уезде – 200 [11].

Система образования первоначально складывалась на дому: учителями были муллы, грамотные сибирские татары. Получив образование в мектебе (магометанское начальное училище), татарские дети могли продолжить обучение в медресе, расположенных в Томске и других крупных городах.

С момента установления советской власти татарские школы продолжили свое развитие. Во всех татарских селениях действовали национальные школы, обучение в которых проходило на родном языке. Среди тюркских народов татары обладали самой развитой национальной школьной системой. Не последнюю роль в этом сыграл ислам.

В первые дни Февральской революции 1917 г. мусульмане создали органы культурно-национальной автономии в форме Всероссийского мусульманского национального совета. В Москве 18-28 марта 1917 г. состоялась I Всероссийская конференция мусульманских рабочих, на которой был образован Центральный мусульманский социалистический комитет. Создание мусульманского пролетариата, по мнению М. Султан-Галиева, стало поворотным событием в мусульманском национально-освободительном движении: «Главная историческая цель создания Центрмускома заключалась в повороте рычага истории среди мусульман России в сторону пролетарской революции [16, с. 269]. К концу 1918 г. Центральный мусульманский комиссариат имел 69 филиалов по всей России. Он курировал регионы Поволжья и Сибири. Структура местных филиалов была различной, но во всех в первую очередь формировался культурно-просветительский отдел.

Члены коллегии мусульманского комиссариата остро реагировали на вопросы народного просвещения. В этом деле они были убежденными противниками централизации и твердо отстаивали право народов на образование с учетом национальных традиций.

Наркомпрос РСФСР 11 декабря 1917 г. принял постановление: передать из духовного ведомства дело воспитания и образования в его ведение. Передаче подлежали все церковно-приходские школы, учительские семинарии, духовные училища и семинарии, низшие, средние, высшие школы, учреждения духовного ведомства с капиталами, движимым и недвижимым имуществом.

Декрет СНК о свободе совести, церковных и религиозных обществах установил: школа отделялась от церкви, преподавание религиозных вероучений во всех государственных и общественных и частных учебных заведениях, где преподавались общеобразовательные предметы, не допускалось. Декрет вызвал возмущение в среде мусульманской общественности, многие усмотрели в этом желание правительства провести политику русификации мусульманского населения.

В структуре национальных комиссариатов создавались отделы просвещения. В мае 1918 г. упразднением Всероссийского мусульманского совета закончилось свое существование и ведомство, которое курировало систему просвещения мусульман внутренней России и Сибири. Центральный мусульманский комиссариат взял дело просвещения в свои руки. Он определил курс на создание советской общеобразовательной школы. В апреле 1918 г. комиссариат инициировал созыв Первого съезда учителей. Решения учительского съезда находились в противоречии с правительственным курсом на централизацию национальной школы. Школа практически вышла из поля деятельности Наркомпроса, вследствие чего возникла неразбериха при обеспечении материально-техническими средствами. На пути финансирования образовалась целая цепь бюрократических звеньев: местные мусульманские комиссариаты направляли смету расходов в Центральный мусульманский комиссариат, он, в свою очередь, делал представление коллегии Наркомнаца, которая ходатайствовала перед Наркомпросом о финансировании школ определенного города, уезда, губернии. Таким образом, финансирование осуществлялось окружным путем [16, с. 331]. Монополия комиссариата на просвещение в Наркомпросе была воспринята с недоумением.

31 октября 1918 г. Наркомпрос опубликовал в газете «Известия» разъяснения по поводу управления школами национальных меньшинств. Управление сосредоточивалось в отделе народного образования, а не в мусульманских отделах совдепов.

Но тенденция к автономному существованию национальной школы набирала силу. Ситуацию обострял вопрос о преподавании религии в школе. Реформаторы местного масштаба своими неумелыми действиями восставляли народ против советской власти. Большое количество жалоб приходило в Наркомнац и Наркомгост на поведение чиновников.

В Барнауле работали 2 мусульманские школы, где обучалось 58 школьников. В 1918 г. Барнаульский отдел народного образования обследовал данные школы. Одна из этих школ была для мальчиков, другая для девочек. Каждая школа имела по одной комнате, где проводились занятия. Обучение осуществлялось на татарском языке, так как 90% детей не владели русским. В школах имелся хороший подбор учебных пособий. Что касалось самого обучения, то оно, по мнению чиновников, было неудовлетворительным, так как некоторые предметы учебного плана не преподавались, при этом боль-

шая часть времени отдавалась изучению Корана. Обучение основам вероучения происходило на арабском языке. Не хватало финансовых средств. Инспекторы не оставили без внимания положение в школах. Вскоре по татарским школам приняты постановления, суть которого сводилась к следующему:

- необходимость урегулирования программы мусульманских школ и приведение ее в соответствие с программой общеобразовательной начальной школы;

- включение татарских школ в единую школьную сеть, что позволило бы содержать их за счет казны;

- выплату заработной платы учителю русского языка осуществлять из средств города в размере 2700 рублей [11].

Татары имели и частные школы, которые содержались на средства сельских обществ, а преподавание русского языка курировалось отделом народного образования.

Если в 1919 г. в Алтайской губернии существовали 5 татарских школ, то в 1920/21 учебном году их было уже 11, а к концу 1920 гг. количество татарских школ и учащихся в них было следующим: в Бийском округе в 1925/26 учебном году была одна школа с 50 учащимися, а в 1926/27 учебном году две школы с 90 учениками; Барнаульский округ имел две школы и 65 учеников (1925/26 учебный год), а в следующем году две школы и 108 школьников; в Рубцовском округе работала одна школа, в 1925/26 учебном году там обучалось 32 ребенка, в 1926-1927 учебном году – 48; в Каменском округе – одна школа, детей было 85 человек, а в следующем году – 67 [12].

Перед татарской национальной школой стояла проблема обеспечения квалифицированными педагогами с новым мировоззрением. Основная подготовка осуществлялась на курсах, организованных во многих городах Сибири. В 1922 г. для многочисленных представителей тюркских народов Сибирский отдел народного образования открывает Первый Сибирский татаро-киргизский педагогический техникум в Омске [13]. Стипендии для учащихся выделялись каждой губернией из местного бюджета.

В ноябре 1922 г. в Екатеринбурге открылся Практический институт народного образования тюркских народов, прежде всего, татар, башкир, казахов и др. В институте было два отделения: социального воспитания и политико-просветительское. Курс обучения длился 4 года. Главными предметами были родной язык, история тюркских народов, история литературы. Из Сибири мало кто мог поехать туда, так как командировки оплачивали местные отделы, а у них зачастую денег не было.

В период жесткой борьбы с религиозной пропагандой (конец 1920-х – начало 1930-х гг.) пострадали многие учителя, получившие образование в мусульманских образовательных учреждениях. По всей России закрывались национальные школы, родной язык и литература были почти вытеснены из учебных планов. Однако в отличие от немецких школ, тюркские языки оставались языком обучения вплоть до конца 40-х гг. прошлого столетия.

Еще одним тюркским народом, проживающим в рассматриваемом районе, были казахи. В 1920-х гг. казахов называли киргизами, и под этим этнонимом они встречаются в документах того времени.

Этногенез казахов происходил в условиях длительного взаимодействия разнородных кочевых племен. Важную роль в нем сыграли субстратные индо-арийские племена эпохи бронзы. В первой половине I тысячелетия н.э. происходили сложные процессы тюркизации [5, с.175].

По материалам 1926-1927 гг., общая численность казахов Алтая составила 2326 человек. Казахи проживали в Бийском, Змеиногорском, Славгородском уездах. В начале 1921 г. казахов насчитывалось около 2600 человек, из них наибольшее количество проживало в Славгородском уезде.

Казахи считали и до сих пор считают, что каждый человек может и должен быть осведомленным в различных областях знаний, причем объем этих знаний необходимо постоянно расширять и пополнять, так как всегда интересно узнавать что-то новое и необычное. Казахским детям свойственна добросовестность. Воспитываясь с детства в строгих правилах, они приучены осознавать личную ответственность за то, в чем принимают участие. Казахам присущи такие качества, как трудолюбие, умение быстро овладевать приемами и способами работы, сообразительность и исполнительность.

Казахские аулы находились среди русских селений. Повсеместно наблюдалось отсутствие школ, медицинских пунктов. Русским языком владели лишь некоторые представители взрослого населения. Инспекторы, обследовавшие школы в 1920 г., пришли к выводу, что их положение катастрофическое. В школах не было учителей, учебных пособий и школьных принадлежностей. В 25 казахских поселках работали всего 4 школы. В июне 1920 г. губернский отдел народного образования в срочном порядке принимает решение об открытии в Бурле курсов для казахских учителей [14].

В Бийском уезде в 1920 г., несмотря на наличие там казахских поселений, не было ни одной школы, в Славгородском уезде имелись 3 школы. В 1921 г. в Бийске открыли 2 казахские школы. К концу 1921 г. в Алтайской губернии функционировали 17 казахских школ [15].

Учителей для этих школ также готовили в Сибирском татаро-киргизском педагогическом техникуме.

Небольшое количество выпускников тюркских национальных школ продолжали обучение в русскоязычных профессиональных образовательных учреждениях. Например, в индустриальных специальных учебных заведениях, которых насчитывалось по Сибири 10, татары составляли 1,04%, казахи – 0,26; в сельскохозяйственных техникумах обучалось 0,7% татар; в медицинских и фармацевтических техникумах получали образование 0,7% татар. Студенты же русской национальности составляли основную массу – 80-87% от общего числа обучающихся.

В Саяно-Алтайский регион входят еще две тюркоязычные народности – шорцы и хакасы.

Хакасы живут в Юго-Западной части Восточной Сибири в левобережной части бассейна Среднего Енисея, занимая значительную часть Хакасско-Минусинской котловины.

Пионерами развития школьного дела в Хакасско-Минусинском крае считаются ссыльные декабристы. В Минусинске декабристы братья Беляевы открыли школу, которую посещало «в разное время до двадцати учеников» [18]. Обучение было платным. В связи с предписанием генерал-губернатора Восточной Сибири вскоре школа была закрыта. С закрытием школы де-

кабристы не прекратили педагогическую деятельность: по просьбе местных жителей они занимались репетиторством, что положительно влияло на рост грамотности среди местного населения и приобщение их к российской культуре. Первые школы для хакасского населения стали появляться в 60-е гг. XIX в. Так, в Усть-Абаканском улусе в 1864 г. на средства хакасов была создана одноклассная школа, такая же школа открылась в январе 1869 г. в Аскизской думе, а через год – в селе Таштып, где вместе с русскими детьми учились и дети хакасов.

Национальные (инородческие) школы разрешалось открывать только при наличии на местах священников. В связи с этим отмечалось, что только начальные школы инородцев должны иметь целью религиозно-нравственное образование, утверждение в православной вере и ознакомление с русским языком. Так, в 1916/17 учебном году в Хакасии было 13 церковно-приходских и 7 миссионерских школ, обучение велось на русском языке [4].

В сентябре 1918 г. ВЦИК утверждает «Положение о единой трудовой школе РСФСР», а в октябре 1918 г. Народный комиссариат просвещения принимает постановление «О школах национальных меньшинств», в котором говорилось, что все нации и народности, населяющие РСФСР, пользуются правом обучения на своем родном языке как в трудовой, так и в высшей школе. В школах национальных меньшинств, согласно этому постановлению, вводилось обязательное изучение языка преобладающего по численности населения данной территории. Обучение предусматривалось на русском или родном языках по желанию. Но своей письменности у хакасов, равно как у многих народов России, не было, что создавало большие трудности в деле организации школ для коренного населения. Поэтому в начальный период советской власти до создания письменности использовалась русская школа и русский язык [3, с. 260-261]. Особенно заметное оживление в развитии хакасской школы началось с 1924 г., когда был составлен первый хакасский алфавит на основе русской графики. Через год в Москве были напечатаны первые учебники на хакасском языке. Так, в 1925/26 учебном году в одной семилетней школе с 43 учащимися и одной девятилетней обучалось 106 учеников, что составило 36,0% от детей школьного возраста. Спустя пять лет семилетних школ было две с 821 учащимся, а в девятилетней школе обучалось 928 учеников, что составило 61% от общего числа учащихся.

И все же, несмотря на значительный рост сети школ в 20-е гг., охват обучением хакасских детей был ниже, чем в Сибири. Если в 1929/30 учебном году в Сибирском крае на 10 тыс. жителей приходилось 782 учащихся, то среди хакасов лишь 647 [6].

Одной из причин такого отставания был низкий уровень культуры и ведения хозяйства хакасов. Многие из них не воспринимали полностью все задачи школьного образования. Хакасы своих детей в основном отдавали в начальную школу. Связанные заботами о своем хозяйстве, они полагали, что полученного уровня образования вполне достаточно, и не считали необходимым дальнейшее продолжение учебы детей. Поэтому решающим условием для ликвидации разрыва между начальной и повышенной школой могло стать изменение основы хозяйственной деятельности населения. Мероприятия, последовавшие затем в области промышленности, сельского

хозяйства, потребовали наличия грамотных и квалифицированных кадров и произвели перелом в сознании населения в отношении образа жизни и образования. Это привело к тому, что коренные народы Сибири постепенно переходили на оседлый образ жизни, а к концу 1920-х гг. разрыв между контингентом учащихся начальной, семилетней и средней школ исчез [3, с. 267]

Во второй половине 1920-х г. в Хакасии заметно улучшилось финансирование школьного строительства. Удельный вес бюджета Хакасского областного отдела народного образования в местном бюджете Хакасского округа увеличился. Основная часть средств бюджета направлялась, согласно плану введения всеобща, на расширение сети начальных школ, что обусловило их быстрый рост. Наряду с начальной школой получила развитие так называемая повышенная школа. Появились новые типы школ – школы крестьянской молодежи (ШКМ) и фабрично-заводские семилетки (ФЗО). В результате к концу 20-х гг. прошлого столетия школьное обучение в Хакасии охватило уже более половины детей школьного возраста.

Шорский народ входит в группу малочисленных коренных народов, проживающих в Южной Сибири, в бассейнах трех рек: Кондомы, Мрассу и в верховьях Томи.

До середины XIX в. жители Горной Шории не имели письменности, не обучались грамоте, а в конце XIX в. алтайские миссионеры открыли там церковно-приходские школы. Школы были начальные. Миссионеры в этот период серьезно занимались шорским языком. Ими был разработан первый шорский алфавит и впервые издан шорский букварь. Они же переводили на шорский язык книги религиозного содержания [17, с. 138]. В количественном отношении в XIX в. в Горной Шории действовало четыре школы: в улусе Аил (около Кузедеево), Усть-Анзасе, Матуре, а в 1886 г. открылась Кондомская школа. В начале XX в. было открыто еще 10 школ. В 14 школах в царское время в разные годы работало более 30 учителей-шорцев, в том числе две учительницы-шорки [17, с. 147]. В начале XX в. почти в каждом селении были построены церкви и учреждены церковно-приходские школы.

Учителей для хакасских и шорских школ готовило Бийское катехизаторское училище. В этом училище изучали грамматику на шорском языке на базе адаптированной кириллицы (общей для шорцев, алтайцев и хакасов).

В 1925 г. был создан Горно-Шорский национальный район. В поселке Кузедеево было открыто педагогическое училище, в котором училось много шорцев. В этот период составлялись учебники, учебные пособия для школ, переводились на шорский язык произведения русской классики. Молодежь стремилась учиться и вела активную жизнь.

С ликвидацией Горно-Шорского района школы закрылись, дети стали учиться в русских школах, преподавание родного языка и родной литературы прекратилось [17, с. 138].

Таким образом, анализ документальных источников позволил проследить становление национальной школьной системы тюркских народов Саяно-Алтайского региона. На наш взгляд, наиболее успешное развитие национальная школа получила среди татар, которые до революции имели свою систему образования. Не менее значительных успехов достигла и алтайская национальная школа, также имевшая дореволюционные традиции.

Литература

1. **История Сибири:** в 4 т. – Л.: Наука, 1968.
2. **Итыгин, Е.** Просвещение национальных меньшинств Сибирского края накануне 10-й годовщины Октября / Е. Итыгин // Просвещение Сибири. – 1927. – №10. – С. 124-128.
3. **Кышпанаков, В. А.** Население Хакасии: 1917-1990-е гг. / В. А. Кышпанаков. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1995. – 348 с.
4. **Мохов, А. Н.** Дореволюционные школы Хакасии / А. Н. Мохов // Уч. зап. ХакНИИЯЛИ. – Абакан, 1969. – Вып. 13.
5. **Народы России:** энциклопедия / гл. ред. В. А. Тишков. – М.: Большая рос. энцикл., 1994. – 479 с., ил.
6. **Просвещение в Сибирском крае.** – Новосибирск, 1930. – С. IV.
7. **ЦХАФ АК,** ф. 141, оп. 1, д. 17, л. 4.
8. **Там же,** д. 274, л. 13.
9. **Там же,** д. 21, л. 2.
10. **Там же,** д. 21, л. 4. об.
11. **Там же,** ф. 141, оп. 1, д. 2, 11.
12. **Там же,** д. 1, л. 114.
13. **Там же,** ф. 141, оп. 1, д. 276, л. 6.
14. **Там же,** д. 3, л. 133 об.
15. **Там же,** д. 274, л. 3, 11, 37.
16. **Чеботарева, В. Г.** Наркомнац РСФСР: Свет и тени национальной политики 1917-1924 гг. / В. Г. Чеботарева – М.: Общ. акад. наук рос. немцев, 2003. – 852 с., ил.
17. **Чиспякова, Ф. Г.** Некоторые сведения из истории образования в Горной Шории / Ф. Г. Чиспякова // Деятельность А.И. Чудоякова и духовное возрождение шорского народа: материалы науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию А.И. Чудоякова. – Новокузнецк, 1998. – 150 с.
18. **Шулбаев, О. Н.** Политическая ссылка в Минусинском округу (1825-1895 гг.): автореф. дис. ... канд. истор. наук / О. Н. Шульбаев. – Иркутск, 2000.

УДК 39+316.7

Д. В. Ушаков

ВОСПРОИЗВОДСТВО ЭТНИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Обращение к теоретическому моделированию процессов воспроизводства этничности в системе этнокультурных взаимодействий предполагает выделение признаков этносоциальных общностей, или этнических признаков, составляющих смысловое содержание близких по своей сущности понятий «этнос» и «нация», а также позволяющих более или менее адекватно описывать явления биосоциокультурного многообразия человечества в рамках этнологии, или социально-культурной антропологии.

Важнейшим преимуществом социально-философского теоретизирования в области этносоциальных исследований является возможность обобщен-

ного осмысления специализированных концептуальных построений, разрабатываемых в рамках примордиалистского и конструктивистского¹ подходов, существующих в этнологии. Такая попытка философского осмысления результатов разных подходов, на первый взгляд, противоположных, требует поиска обобщающих понятий и категорий, которые бы позволили увидеть взаимодополнительность, казалось бы, взаимоисключающих теоретических позиций.

Поэтому выбор термина «этносоциальная общность» в качестве центральной категории в данном случае не случаен. В рамках социально-философского анализа он позволяет на более абстрактном уровне снимать терминологическое и категориально-смысловое многообразие таких понятий, как «этнос» и «нация», «этнос», «этникос» и «этносоциальный организм», а также понятий, обозначающих такие конкретно-исторические формы, как «племя», «народность», «нация», и понятий, обозначающих уровни социальной организации: «субэтнос», «этнос», «метаэтнос» или «суперэтнос». При этом понятие этносоциальной общности содержит в себе указание на многообразие социальных проявлений феномена этничности, выраженное в особом рода человеческой общности, которая может рассматриваться и как совокупность людей, обладающих определенным набором признаков, и как совокупность людей, реально взаимодействующих друг с другом и социально организованных посредством участия в различного рода социальных институтах².

В данном случае этническое диалектически связано как с индивидуальным, так и с социальным. Особенность этнического в этносоциальной общности может быть раскрыта через набор характеризующих ее этнодифференцирующих признаков.

Проблема выделения признаков этнической общности, благодаря которым можно констатировать наличие самого феномена этничности, или тех общих параметров, по которым выделяются различные этнические общности в теории этноса и этничности, на протяжении всей ее истории была дискуссионной. Одной из поразительных и, видимо, закономерных тенденций развития теоретико-методологической мысли в отечественной этнологии является жесткое позиционирование разворачиваемых относительно друг друга концепций этноса и этничности. Примордиалистские концепции этноса и конструктивистские (инструменталистские) концепции этничности, выдвинутые ведущими отечественными авторами, получали свое оформление в ходе непримиримой взаимной критики. Вместе с тем, отвергая определенные положения предшествующих теорий, авторы последующих концепций отталкивались от них, с каждым разом все более обогащая перечень признаков этносоциальных общностей.

Удивительно, что каждый из таких признаков, рассматриваемый по отдельности, может быть оспорен, поскольку не является определяющим эт-

¹ Инструменталистский подход в данном случае рассматривается в качестве варианта конструктивизма.

² Термин «общность» в русском языке имеет двойное значение: а) общность как одинаковость объектов или явлений, выделяемых по какому-либо признаку, и б) общность как неразрывная связь, образующая целостность сложного объекта или явления. В этом смысле термин общность методологически может быть использован для абстрактного обобщения различий между качественными характеристиками этносоциальной общности, описываемой как с позиций примордиального, так и с позиций конструктивистского подходов.

ничность для той или иной выделяемой этнической общности. На это обстоятельство указывали многие исследователи. Так, исходя из позиций социального номинализма при обсуждении проблемы отличительных признаков национальности, П.А. Сорокин подверг резкой критике отдельные признаки, выдвигаемые предшествующими исследователями для определения нации: «единство крови», *единство расы, языка, религии, экономических интересов, правящей династии, исторических судеб, системы морали, права и нравов, мировоззрения и философии, культуры, осознания принадлежности к определенному политическому телу* [8, с. 245-250] (курсив мой. - Д. У.). Вместе с тем он неявно указывает и на возможное теоретико-методологическое решение проблемы определения нации (этносоциальной общности) на основе выделяемых признаков: «...национальность представляет сложное и разнородное социальное тело, подобное «бутерброду» в химии, которое распадается на ряд социальных элементов и вызвано их совокупным действием» [8, с. 250]. Оспаривая необходимость правового неравенства между народами, П.А. Сорокин фактически свел сущность определения нации к проблеме правовых ограничений (наличия прав и привилегий), налагаемых на различные группы, объединенные теми или иными социальными признаками, и образ нации предстал фактически в инструменталистском варианте. Однако в более поздних работах он признает за нациями свойства социальных систем, «...деятельность и политика которых вполне ощутимо определяют ход исторических процессов, жизнь и судьбу миллионов человеческих существ» [7, с. 468].

Отстаивая с позиций примордиализма концепцию энергетической субстанциальности этноса, выраженной в пассионарности и биолого-географической детерминации неповторимого стереотипа поведения его представителей, Л.Н. Гумилев также подверг критике такие, рассматриваемые по отдельности, признаки этничности, как *социально-экономическая общность, социально-историческая общность, общность языка, идеологии, культуры, происхождения (кровно-родственных связей), самосознания и самоназвания его представителей* [4, с. 34-74] (курсив мой. - Д. У.). В своих работах он отмечает: «... Этнос более или менее устойчив, хотя возникает и исчезает в историческом времени. Нет ни одного реального признака для определения этноса, применимого ко всем известным нам случаям. Язык, происхождение, обычай, материальная культура, идеология иногда являются определяющими моментами, а иногда — нет. Вынести за скобки мы можем только одно — признание каждой особью: «Мы такие-то, а все прочие другие». Поскольку это явление универсально, можно предположить, что оно отражает некую физическую или биологическую реальность, которая и является для нас искомой величиной...» [4, с. 95, 96].

Позиция Л.Н. Гумилева была подвергнута острой критике со стороны автора другого варианта примордиалистского подхода, Ю.В. Бромлея, который указывает на опасность абсолютизации *биологических и антропологических* признаков при определении этноса [2, с. 44-58], но при этом в качестве ведущих также отмечает признаки, выделенные Л.Н. Гумилевым: самосознание и самоназвание этноса. Ю.В. Бромлей в понятии этноса различал *этникос* как относительно устойчивую совокупность людей, сложившуюся на определенной территории, но не зависимую от ее терри-

ториального размещения и обладающую признаками *общего самоназвания и самосознания, межпоколенной связи его представителей, общности архетипов мышления и психики, бытовых, культурных особенностей, и этносоциальный организм как обладающий, по сравнению с этником, дополнительными признаками территориальной, экономической и политической (государственной) общности.*

Различение этника и этносоциального организма для анализа различных конкретно-исторических форм этничности: «племени», «народности», «нации», — а также для определения территориальной, социально-экономической и потестарной характеристик организации этноса имеет, несомненно, важное методологическое значение. Однако более существенным в данном случае представляется вывод Ю. В. Бромлея о том, что ни один этнический признак не может выступать в качестве основного определителя этноса, специфический облик которого обусловлен «...неповторимым для каждого из них сочетанием различных свойств», при этом свойств как объективных, так и субъективных. Именно это положение позволяет разрешить теоретическую проблему выделения единого признака этничности или какого-либо строго определенного количества признаков, являющихся обязательными для всех этносоциальных общностей.

Вместе с тем упор, сделанный Ю. В. Бромлеем на самосознании и самоназвании как признаках выделения этнических общностей, сблизил его теорию этноса с информационной концепцией Н. Н. Чебоксарова [10] и С. А. Арутюнова [1], которые в рамках инструменталистского подхода выделили среди признаков этносоциальной общности такие компоненты, как *культура, трудовая и хозяйственная деятельность, язык, самосознание и самоназвание*, а также с конструктивистской концепцией В. А. Тишкова, который, критикуя существование объективных этнодифференцирующих признаков и отрицая субстанциальность этноса, рассматривает этничность в качестве формы социальной организации культурных различий. По его мнению, «...этническая идентичность осуществляется в контексте того социального опыта и процесса, с которыми идентифицируют себя люди или идентифицируются другими как члены определенной этнической группы. С внутригрупповой точки зрения, идентичность основывается на комплексе культурных черт, которыми члены группы отличают себя от всех других групп, даже если они в культурном отношении очень близки» [9, с. 60, 61]. Опираясь, с позиции веберовского социологического номинализма, на субъективное понимание этничности и отрицая понятие этносов как реально существующих целостных социальных субъектов исторического развития, В. А. Тишков дает следующее определение народа как этнической общности: «...группа людей, члены которой имеют общие название и элементы культуры, обладают мифом (версией) об общем происхождении и общей исторической памятью, ассоциируют себя с особой территорией и обладают чувством солидарности» [9, с. 60]. Тем самым он рассматривает иной аспект возможного анализа этничности — обращает внимание не на воспроизводство системных черт коллективного социального субъекта, а на воспроизводство общих черт, присущих отдельным индивидуальным субъектам, относящим себя на основе своих представлений об этих общих чертах к той или иной этносоциальной общности. Такой подход, скорее,

дополняет объективистские подходы к анализу этничности и этносоциальных общностей, поскольку не будь в реальности объективных предпосылок для этнодифференциации, вряд ли люди могли бы их конструировать идеально. Другой вопрос, в какой мере могут быть превращены такие формы этнического сознания?

Таким образом, взаимодополнительность этих концепций означает не что иное, как диалектику объективного и субъективного в существовании этноса. Поскольку набор признаков в упомянутых выше концепциях (и ряде других, не рассматриваемых в рамках данной статьи) различен, и в одних концепциях некоторые признаки утверждаются как наиболее важные, а другие отвергаются, попытаемся все же сформировать общий набор признаков этничности. При этом под этничностью в данном случае понимается совокупность черт этнической общности, отличающая ее представителей от представителей другой подобной общности.

1. *Территория проживания* людей, их территориальная локализация и отношение к месту проживания. Территория проживания характеризуется своим определенным природно-географическим ландшафтом и климатическими условиями, к специфике которых наиболее адаптирована данная этносоциальная общность. Место проживания, как правило, рассматривается в качестве территории, обеспечивающей ресурсы жизнедеятельности представителей общности и ее физического воспроизводства.

2. Ведущие виды *хозяйственно-производственной деятельности*, позволяющие воспроизводить материально-вещественную базу существования данной общности людей, традиционные способы хозяйствования, тесно связанные с освоением ресурсов территории проживания общности и особенностями природопользования, единство хозяйственно-экономического уклада.

3. *Семейные, кровные и родственные связи* как основа физического (генетического) и духовного воспроизводства данной общности (посредством передачи культурного наследия от поколения к поколению в рамках первичных групп).

4. *Расово-антропологические признаки*, вытекающие из биологического, генетического родства. Физиологические особенности представителей той или иной этнической общности являются зачастую одним из наиболее важных этнодифференцирующих признаков, которые наследуются, по ним осуществляется этническая идентификация индивидов как со стороны представителей своей и иной этнической общности, так и их самоидентификация.

5. Особенности *бытового уклада*, набор бытовых предметов (пищи, одежды, жилища и т. д.), традиционных способов жизнеобеспечения, бытовых обычаев и обрядов.

6. *Язык и символические системы* как средство коммуникации внутри этносоциальной общности (между ее членами) и система символов, кодов и значений, которые позволяют осуществлять дифференциацию представителей данной общности от представителей других подобных общностей.

7. *Общность самосознания* (в том числе самоназвания), особенности психического склада представителей данной этнической группы или менталитета, выраженного в разделяемых ими верованиях, религии, идеологии.

8. Единство выработанных *норм морали и права*, этических идеалов, нравов, духовных ценностей и основанных на них стереотипов поведения, обычаев, законов, регулирующих взаимоотношения внутри членов общности, а также с представителями других общностей.

9. *Искусство и фольклор*, выработанные представителями общности в процессе творческой деятельности и наполнения деятельности элементами сакрального смысла.

10. Специфика складывающейся *социальной структуры и органов самоуправления* в рамках данной общности; специфика социального расслоения, обусловленная системой разделения труда, принятой в зависимости от реализуемого хозяйственно-экономического уклада; особенности основанной на социальной дифференциации потестарно-управленческой структуры.

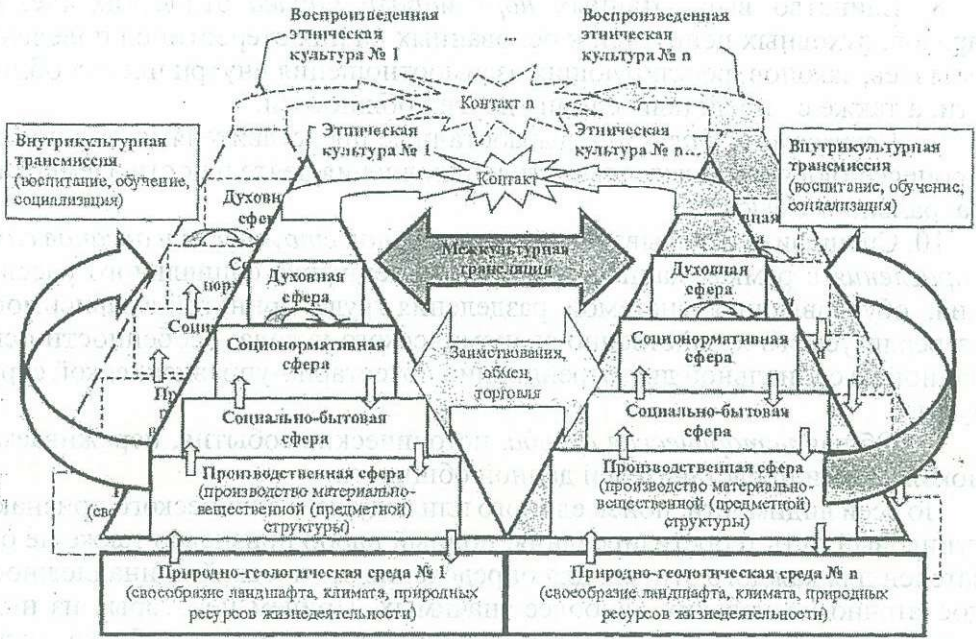
11. *Общая историческая судьба*, исторические события, переживаемые поколениями представителей данной общности.

По всей видимости, поиск единого или ведущего этнического признака – туниковый путь теоретизирования; полный набор признаков также не обязателен для каждого этноса, для определения этнической принадлежности достаточно нескольких наиболее значимых. Причем некоторые из них у одной этносоциальной общности более развиты, имеют наиболее важное значение для этнической идентификации и самоидентификации ее членов, а какие-то являются второстепенными и не проявляются в качестве этнодифференцирующих. Признаки могут иметь «плавающий характер», т.е. быть до определенного момента потенциальными и актуализироваться лишь в зависимости от конкретных исторических условий (например, из-за угрозы утраты территориальной или социально-экономической независимости) жизнедеятельности того или иного этноса.

Кроме того, отдельные признаки могут выступать в качестве определяющих для выделения других типов социальных общностей наряду с этносоциальными. Например, хозяйственно-производственная деятельность, язык, символические системы, элементы культуры характерны не только для этносоциальных общностей, но и для профессиональных и конфессиональных групп. Последние отличаются от этносоциальных общностей отсутствием других важнейших признаков, таких как кровнородственные связи, единство антропологических черт, особенности искусства и фольклора.

Проблема воспроизводства этнических признаков в системе этнокультурных взаимодействий является одной из важнейших при анализе воспроизводства этнической культуры. Такую возможность, наряду с обобщением эмпирического материала конкретных этнографических и этносоциальных исследований, предоставляет метод системного теоретического моделирования компонентов этнической культуры и процессов ее воспроизводства. В свою очередь разработка теоретической модели воспроизводства этнической культуры (рисунок) может служить комплексному пониманию того, какую функциональную нагрузку выполняют те или иные этнические признаки в культуре, что такое этническая культура в целом, какие компоненты, факторы и процессы обуславливают ее сохранение, воспроизводство и развитие.

История становления и развития любой этносоциальной общности тесно связана прежде всего с освоением людьми определенной *территории*



Модель воспроизводства этнической культуры в межкультурных и внутрикультурных взаимодействиях

проживания. Именно разнообразие природно-геологической среды обитания являлось первой исторической предпосылкой развития многообразия форм приспособительной деятельности по освоению природы – традиционных занятий и материально-вещественной базы этнической культуры.

Основу культуры любого этноса составляет производство материально-вещественных структур (*производственная сфера*), создание среды обитания (архитектура, средства коммуникации), материальных благ, вещей, орудий, средств производства, а также самих технологий их изготовления. Даже если функциональное назначение тех или иных вещей в различных культурах близко, то технологии их изготовления имеют свою специфику. Несомненно, что как *способы хозяйствования*, различные виды занятий, так и сами результаты труда не могут не оказывать влияние на условия жизни и быта того или иного народа.

Бытовой уклад жизни (*социально-бытовая сфера*), тип жилища, одежда, вещи, пища, предметы быта в каждой этнической культуре имеют свое функциональное назначение и свои особенности. Так, жилище скотоводов-кочевников, помимо прямого назначения – защиты от природно-климатических явлений – имеет свои особенности, которые не присущи жилищам земледельцев, таежных охотников или индустриализированных горожан. Вместе с тем даже при однообразии способов хозяйствования и бытового уклада отдельные элементы бытовой культуры у разных народов существенно отличаются.

Как специфика, так и функциональное разделение труда во многом обуславливают своеобразие складывающейся у каждого народа *социальной структуры* (*соционормативная сфера*). Начиная с ролевых отношений, складывающихся между мужчинами и женщинами (в том числе и в семье), от-

ношений родства между родителями, детьми, родственниками, функциональных отношений, складывающихся на основе профессии и образования, распределения собственности, богатства, и заканчивая распределением властно-политических (управленческих) полномочий — вся социальная структура любой этнической общности обладает спецификой нормативно-правового регулирования взаимоотношений между социальными группами внутри общности. Обычаи, обряды, традиции, нормы, законы выполняют управляюще-регулирующую роль отношений в социальной структуре этноса. Они обеспечивают функцию специфического оценивания и отбора наиболее ценных образцов поведения представителей той или иной этнической культуры. Однако обоснование значимости образцов и результатов деятельности, рациональные доказательства необходимости построения определенной социальной структуры с распределением различных властно-управленческих полномочий невозможны без рефлексивного отображения самой действительности в знаниях, верованиях, религии, идеологии и искусстве.

Мифы, предания, легенды, различного рода идеологемы, облекаясь в коммуникативном процессе в знаково-символические системы (языки), образуют своеобразный духовно-познавательный и образовательный комплекс культуры той или иной этносоциальной общности (духовная сфера). Различные исторические события, связанные с судьбой данного народа, получают свою оценку и обретают определенную значимость в связи с постановкой целей дальнейшего его развития. Особую роль в развитии духовной составляющей этнической культуры играют верования (религия) — как концентрированная система ценностных ориентаций, выраженных в способах обоснования власти и требований нормативного регулирования, наука — как вид познания, искусство — как средство выражения эмоционально-эстетических предпочтений, образование — как процесс передачи знаний, навыков и умений, воспитание — как способ инкультурации (освоения норм, ценностей, традиций данной культуры) и социализации последующих поколений. Несомненно, эти формы отображательно-интеллектуальной деятельности оказывают непосредственное влияние не только на этническое самосознание, но и на формирование социальных структур, бытовую сферу и производство материально-вещественных благ, а также на способы взаимодействия данного этноса с природой.

Рассмотренные компоненты внутренней структуры культуры этносоциальной общности, их уровни, взаимосвязи и взаимозависимости все же не отражают в полной мере специфику этнического и факторы, обуславливающие процесс воспроизводства этнической культуры. Помимо различий природно-геологической среды как первого фактора, влияющего на воспроизводство этнических особенностей культуры, следует отметить второй (не менее важный) фактор — синхронный процесс межкультурного взаимодействия этносоциальной общности (носителя этнической культуры) как субъекта социального развития с другими этносоциальными общностями. Поскольку социальное бытие общности воплощено в культуре как внебиологических способах и результатах жизнедеятельности людей, то на схеме показано взаимодействие этнических культур, которое реализуется на базе различия природно-геологических условий жизнедеятельности. Более под-

робно различие и взаимодействие культур охотников, рыболовов и оленеводов Севера рассматривает Ю. В. Попков [6].

В истории человечества нет ни одной этнической культуры, которая бы сформировалась вне процесса социокультурного взаимодействия с культурами других этносоциальных общностей, поскольку выделение самой этносоциальной общности и ее этнокультурной специфики невозможно без учета взаимоотношений с инокультурными образованиями (сама этническая культура выступает маркером «свои – чужие»).

Последовательно возобновляемые культурные контакты принимают характер воспроизводящихся взаимоотношений, выступают в качестве как солидарных, так и конфликтных форм взаимодействия и осуществляются в виде соперничества, вооруженных противостояний (конфликтов), обменов (торговли), духовных и нормативных заимствований, миграций, туризма, миссионерства и т.п. Общей формой такого, в большей степени синхронного, процесса является культурная трансляция, которую выполняют группы – трансляторы культуры [5], способные быть проводниками в мир другой этнической культуры. Межкультурное взаимодействие может осуществляться практически на всех структурных уровнях культуры этносоциальной общности в зависимости от возможностей включения элементов инокультурной среды в уже сложившуюся систему.

Третьим важнейшим фактором развития и воспроизводства этнической культуры выступает диахронный процесс *внутрикультурной трансмиссии* – передачи прошедших отбор базовых элементов культуры (образцов поведения, ценностей, знаний, умений, навыков) от предшествующих поколений к последующим. В процессе воспитания, обучения, совместной деятельности группы – хранители культуры (родители, родственники, учителя, наставники) передают свои знания, умения, навыки, ценностные установки будущим носителям культуры, которые в свою очередь присваивают некоторое количество базовых элементов культуры, обретают единство миропонимания, отдельные черты их психики и поведения обретают сходство с представителями данной этносоциальной общности. При этом процесс культурной трансмиссии влияет на воспроизводство всех структурных компонентов и уровней культуры этноса.

Таким образом, осуществленный на теоретическом уровне анализ позволил выделить тесную системную взаимосвязь трех факторов, влияющих на становление, развитие и воспроизводство культуры этносоциальных общностей: особенностей природно-геологической среды жизнедеятельности, синхронного процесса межкультурной трансляции и диахронного процесса внутрикультурной трансмиссии. Этническая культура при этом выступает сложной системой, объединяющей практически все этнодифференцирующие признаки этносоциальной общности (за исключением природно-биологических детерминант – территории проживания и расово-антропологических признаков), а люди – представители этой общности и носители культуры – в процессе своей жизнедеятельности воспроизводят свои этнические признаки благодаря активному созданию производственной, социально-бытовой, соционормативной и духовной сфер. Исходя из этого можно констатировать, что этносоциальная общность – это исторически сложившаяся, относительно устойчивая общность людей, проживающих на

определенной территории, осознающих свое единство, а также выработавших в ходе освоения природно-географического ландшафта и взаимодействия с другими общностями своеобразные черты психики, мировосприятия и поведения, самобытные компоненты производственной (материально-вещественной), социально-бытовой, соционормативной и духовной сфер культуры (включая язык), которые передаются от поколения к поколению посредством внутрикультурной трансмиссии, а также заимствуются у других этнических общностей благодаря межкультурной трансляции.

Литература

1. Арутюнов, С. А. Народы и культуры: Развитие и взаимодействие / С. А. Арутюнов. – М., 1989. – С. 5-9.
2. Бромлей, Ю. В. Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. – М., 1983. – С. 44-58.
3. Бромлей, Ю. В. Этнические общности как сложные многомерные системы / Ю. В. Бромлей // Расы и народы. – М., 1988. – Вып. 18. – С. 31-32.
4. Гумилев, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев – М., 1994. – С. 34-74, 95, 96.
5. Межкультурные взаимодействия в историческом процессе / С. Т. Ларченко, С. Н. Еремин. – Новосибирск, 1991.
6. Попков, Ю. В. Интернационализация в традиционном и современном обществах / Ю. В. Попков. – Новосибирск, 2000. – С. 91-111.
7. Сорокин, П. А. Основные черты русской нации в двадцатом столетии / П. А. Сорокин // О русской философской культуре. – М., 1990. – С. 468.
8. Сорокин, П. А. Революция и социология / П. А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество: пер. с англ. – М., 1992. – С. 245-250.
9. Тишков, В. А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии / В. А. Тишков. – М., 2003. – С. 60-61.
10. Чебоксаров, Н. Н. Передача информации как механизм существования этносоциальных и биологических групп человечества / Н. Н. Чебоксаров, С. А. Арутюнов // Расы и народы. – М., 1972. – Вып. 2. – С. 19-22.

УДК 371+39

И. В. Воробьева

НАРОДНАЯ ДИДАКТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Н.М. ОХОТНИКОВА

Чувашский просветитель, учитель-практик Никифор Михайлович Охотников (1860–1892) воспитывался и формировался под влиянием чувашской народной педагогики, постоянно общался с трудовым народом и неустанно учился у него, что позволило ему стать продолжателем передовых педагогических традиций родного народа и, развивая народную педагогическую

мудрость, поставить свои этнопедагогические идеи на служение делу народного образования. В своей просветительно-педагогической деятельности он опирался на коллективный опыт и знания чувашского народа, неизменно обращался к народному творчеству, находил в нем источник вдохновения, обучал и воспитывал чувашей, глубоко понимая особенности их национального характера, обычаев, традиций, этнической психологии, учитывая потребности самого народа. Именно из жизненных потребностей народа возникла, по убеждению академика Г.Н. Волкова, народная эмпирическая дидактика.

Освещение вопросов народной дидактики красной нитью проходит через научные труды Н. М. Охотникова: «Записки чувашина о своем воспитании», «Грамота среди чуваш» и др. Следует отметить, что указанные труды не были в подлинном смысле слова специальными работами по педагогике. Однако вся деятельность Н. М. Охотникова в качестве учителя, просветителя чувашей, его отчеты, к примеру, об экскурсиях, составленные им учебные программы по математике, этнографические исследования, незаметно перерастающие в этнопедагогические, характеризуют его как замечательного педагога, который осуществлял образовательный процесс, опираясь на народную педагогику, в частности, на народную дидактику, обеспечивая развитие личности на общечеловеческих, национальных ценностях.

Уже в первый год учительства в Сунчелеевской школе Чистопольского уезда Казанской губернии Охотников проявил себя педагогом-новатором. Дидактические вопросы «чему учить и как учить» он решал, исходя из поставленной им основной цели: путем обучения детей, просвещения родного народа добиваться роста национального самосознания, культурного подъема чувашей, улучшения их жизненного социально-экономического положения. В условиях, когда крестьяне не хотели пускать детей в «бестолковую» школу, к тому же из-за бедности дети нужны были дома как рабочая сила, Н. М. Охотников свою первостепенную задачу видел в том, чтобы «заслужить доверие крестьян», преодолеть их отрицательное отношение к школе, привить в детях вкус к учению, завоевать авторитет школе. «Без доверия общества к школе – бесцельно и ее существование», – заключил он [6, с. 50].

Н. М. Охотников стремился расширить и обогатить содержание образования, сделать обучение доступней за счет привлечения народных знаний. Он передавал учащимся знания через объяснительное чтение и дополнительный материал, содержанием которого были родная природа, чувашский быт, родной язык, народные обычаи и традиции, пословицы, поговорки, загадки, народные предания, сказки, не подвластные министерским чиновникам. В учебный процесс он внедрял «Букварь для чуваш» И. Я. Яковлева, «Родное слово» К. Д. Ушинского и «Азбуку» Н. Ф. Бунакова. Обучая детей на родном языке, давая знания утилитарные, полезные в жизни, Никифор Михайлович быстро приобрел доверие крестьян: в школу пришли и мальчики, и девочки. А поскольку народного педагога беспокоило не только воспитание подрастающего поколения, но и взрослого населения, подъем культурного уровня всех чувашей, он организовал в селе Сунчелеево школу для взрослых. Тем самым он стремился расширить социальные функции сельской начальной школы, превратив ее в культурно-просветительный центр села.

В своей педагогической деятельности Охотников устанавливал гуманные, скорее, семейные взаимоотношения с учениками. Он полагал, что между учителем и учащимися должны существовать отношения доверия и любви, что ребенок не должен бояться учителя и школы, не должен чувствовать особой разницы между отношениями людей в семье и школе. По его убеждению, чем больше в школьной жизни элементов народной, домашней дидактики, тем лучше, тем эффективнее проходит учебный процесс. Такое понимание связи семьи и школы перекликается с мыслью К.Д. Ушинского о том, что школа для ребенка хороша тогда, когда она проникнута семейным характером. Создав в Сунчелеевском училище подобную семейную атмосферу, Н.М. Охотников с большим успехом вел учебные занятия с чувашскими детьми, а училище, где он начинал работать, вошло в историю школ Казанской губернии как одно из лучших [4, с. 137-138].

Каким же образом добивался успехов в обучении Н. М. Охотников? Разумеется, он не мог игнорировать официальные нормы и правила, программы, учебники и учебные дисциплины. Но ведь не только это, а скорее всего, содержательные, образовательные, воспитательные занятия, организуемые учителем, составляют суть школьного образования [1, с. 107]. Вот почему он, творчески мыслящий, воспитанный на народных традициях, крестьянской мудростью, первостепенное место в образовании отводил учителю, который мог в ту пору в меру возможности вносить в книгу живое, народное, жизненно важное содержание – устно, через объяснительное чтение.

Особенно важным для Охотникова было воспитывающее обучение на основе первоначального преподавания учебных предметов на родном языке учащихся. «Для сознательного образования инородца школьное обучение должно начаться с родного языка, а потом делается постепенный переход от него к русскому», – писал он [7, с. 230]. Родной язык он рассматривал не только как средство первоначального наилучшего усвоения знаний, а как сильное орудие становления образа мыслей и чувств детей, пробуждения и развития культуры народа. Чувашские дети стали читать вместе с учителем по букварю И.Я. Яковлева народные сказки и легенды, песенки и небылички, загадки и пословицы, внимательней наблюдать за всем тем, что происходило в окружающем мире. Кроме того, он умело подбирал для школьной работы произведения народного творчества, литературно обрабатывал народную мудрость. Он рассказывал учащимся о своем детстве, о национальных традициях, о важности учебы, привлекал их внимание к социально-бытовым явлениям, стремился развивать в детях национальное самосознание. Для Н.М. Охотникова произведения народного творчества представляли уникальное средство в формировании у учащихся языкового чутья. Он развивал у них интерес не только к родному, но и к русскому языку. В противовес схоластически-догматическому обучению чувашей русскому языку, критикуя его, он ратовал за сознательное обучение, непременно звуковым методом, причем высоко ценил предметную и словесную наглядность: «...только путем личного устного и постоянного руководства со стороны учителя при чтении и устных беседах возможно научить чувашских детей русскому языку. Никакая книга, никакой словарь сами по себе не в состоянии заменить устной речи учителя...», – отмечалось на педагогических курсах при Симбирской яковлевской школе для учителей чувашских начальных училищ [5, л. 274].

Н.М. Охотников вспоминал о своих «недостаточных знаниях русского языка», как ему нелегко давалось овладение им, и что только такой способ обучения «много подвинул» учащихся в русской грамоте, когда непонятные или трудные для нерусских детей русские слова объяснялись в Симбирской школе по-чуваши. По его мнению, при изучении чужого языка следует «сначала уловить мысль фразы, а потом вместе с мыслью усваивать слова и форму выражения, иногда резко отличающуюся от чувашской своим синтаксическим построением» [7, с. 219-220]. Охотников обращает особое внимание на необходимость использования оптимальных приемов обучения вообще, и русскому языку в частности, на значимость родного языка во всем процессе обучения.

Для Н. М. Охотникова, который духовную культуру рассматривал как средство для улучшения жизни народа, огромное значение имело сохранение и творческое применение тончайших оттенков народных традиций в педагогической деятельности. По его убеждению, без знания и использования народных традиций невозможно будить, развивать природные способности ребенка. На уроках он вновь и вновь возвращался к живой практике народной жизни. С целью лучшего объяснения тех или иных понятий очень часто прибегал к родному языку. Чуваши учитель и его деятельность как нельзя лучше соответствовали идеям К. Д. Ушинского, дидактическим требованиям и опыту чувашского просветителя Ивана Яковлевича Яковлева. На основе своего опыта и школьной практики они пришли к выводу, что русскому языку следует обучать путем сравнения с родным по народному, да и научному принципу педагогики – от известного к неизвестному, от легкого к трудному, от простого к сложному, от близкого к далекому, т. е. по принципу сознательности. Охотников критиковал школу, где «в первое время внимание инородца уходит на усвоение и понимание русской речи, учебные предметы поэтому сильно страдают. Отсюда вытекает его малоуспешность в занятиях, тем более, когда он очутится в руках людей, совсем мало сведущих в инородческом образовании, которые при этом сразу заговорят по-русски. В таком случае все, сказанное в классе, проходит мимо его внимания. Он больше учится не сознательно, а часто подражанием, механически. Очень многое заучивает только на память, без участия сознания. Отсюда, понятно, является вопрос: приносит ли инородцу такая школа желаемую пользу? Конечно, нет» [7, с. 230].

Народная дидактика нашла наиболее яркое выражение в преподавании Н. М. Охотниковым математики, физики и естествознания. Знания в этой области черпались из накопленного веками народного опыта и откладывались им с самого детства в процессе повседневной жизни. Не случайно И. Я. Яковлев отмечал: «И у математики есть своя родина. Но и чувашки жили не без математики» [1, с. 275]. В детском фольклоре различные считалки-повторы, считалки-числовки, жеребьевки занимали заметное место. Широко были распространены среди чувашских детей также вопросы-задачи, задачи-загадки, требующие сообразительности. Фольклорно-детские произведения содействовали усвоению и закреплению навыков устного счета, развитию памяти и творчества, являясь, по выражению Г. Н. Волкова, не только «литературными занятиями» детей, но и своеобразными «арифметическими упражнениями» [2, с. 158]. Знающий народную, да и научную математику талантливый выпускник Симбирской чувашской школы обла-

дал критическим подходом к существовавшим тогда учебникам. Основываясь на своем учительском опыте, на личных наблюдениях, он пришел, например, к выводу, что поступающие в Симбирскую школу ученики «не в состоянии сознательно проходить теоретическую арифметику в том виде, как ее излагают авторы учебников. Стало быть, продолжать дальше преподавание арифметики с первого же класса по учебнику – значит строить дом на песке» [6, л. 56]. И он строил обучение с использованием элементов народной дидактики, практическим путем, наглядно, так, чтобы устное счисление предшествовало письменному. Часто в игровой форме предлагал детям математические упражнения, задачи-загадки, задачи-вопросы на выявление у них смекалистости, способностей: «Вместе живут две матери, две дочери и бабушка. Сколько всего женщин в семье?» [3, с. 175].

Распространенные, лучшие в ту пору учебники А. В. Грубе и В. А. Евтушевского молодой учитель находил не совсем удобными для работы с чувашскими учащимися. Поскольку в задачнике Евтушевского в основном встречаются предметы, незнакомые крестьянским детям, а на их объяснение уходит много времени, Н. М. Охотников, оставляя суть задачи, заменял предметы другими, знакомыми ученикам – из домашнего быта, повседневной практики. Только в таком случае задача представляет для них интерес, полагал он. Причем им обращалось серьезное внимание на вооружение учащихся знаниями прикладного характера, практическими математическими умениями и навыками. В противовес А. В. Грубе, отводившему в учебнике много места изучению каждого числа до сотни с помощью «созерцания» и сравнения с предыдущим, Н. М. Охотников считал, что обучение должно начинаться с чувственного восприятия окружающих предметов и постепенно подниматься к образованию отвлеченных понятий. Он писал: «...учебники не могли удовлетворить меня. Они не подходящи к ученикам нашей школы тем, что в них учебный предмет излагается слишком теоретически. Вследствие этого весьма важные места науки делаются недоступными пониманию учеников-чуваш, ум которых не мог размышлять об отвлеченных предметах по причине условий крестьянского быта» [6, с. 55, 56]. Предлагаемый им народно-дидактический подход вел детей, начинающих изучать математику, не к формальному познанию числа, а к осмысленному пониманию счета как процесса реального, необходимого в повседневной жизни. По его мнению, знания сильны и прочны, если применимы в быту. Применяемые им адекватные народной жизни задачи являлись не только источником, но и средством обучения, как бы пропедевтикой для восприятия алгебры. Народный опыт, который базировался на знаниях на крестьянско-бытовом уровне, Охотников старался совершенствовать, и поставить преподавание математики в школе на научную основу. Сельский учитель сообщал ученикам «сведения о практическом применении изучаемых предметов, хотя бы они представляли мало интереса научно-теоретического, но между тем были бы полезны в жизни» [6, л. 58, 59].

Идея о связи обучения с жизнью проходит через все этнографические произведения и просветительскую деятельность Н. М. Охотникова. Этого требовала демократическая направленность его цели: подготовить человека, могущего улучшить жизнь своего народа. Он, учитель математики Симбирской чувашской школы, подчеркивал: «...нашим ученикам необходимы

именно знания для жизни, так как они, по окончании курса, вступают учителями в среду крестьян-чуваши, нуждающихся вместе с теоретическими сведениями и в практическом применении их для улучшения своего быта» [6, л. 58]. Действительно, обучение и воспитание в Симбирской школе прежде всего было рассчитано на передачу учащимся разносторонних общеобразовательных знаний, практических умений и навыков, необходимых в работе учителя сельской начальной школы, а также нужных в жизни и быту местного населения.

Помимо физико-математических дисциплин Охотников преподавал в Симбирской чувашской учительской школе географию. Творческий педагог проанализировал прежде всего учебник, по которому будущие учителя занимались до него, и заметил, что раздел математической географии, помещенный на первых страницах учебника Смирнова, слишком труден для понимания учеников, только что начинающих изучать географию. По мнению Охотникова, «начинать же изучение географии следовало с ознакомления с видом земли и понятием о долготе и широте ее, ... а потом приступить к физической и политической географии, когда уже ученики достаточно подготовлены...» [6, л. 58]. Воспитанный традиционной культурой чувашского народа, он и в преподавании географии шел от близкого к далекому, от известного к неизвестному, от простого к сложному.

Преподававший несколько учебных дисциплин, Охотников широко практиковал из народной педагогики «главный и основной» метод обучения и умственного воспитания – комплексные способы сообщения знаний «в процессе трудовой деятельности» через пословицы и поговорки, отгадывание и придумывание загадок, вопросы-загадки, загадки-вопросы, упражнения по подбору синонимов, пересказ народных сказок, исторических легенд, преданий, мифов, «философские уроки» с вопросами «почему?», «зачем?» и всевозможные национальные игры [3, с. 192]. Помня завет чувашского народа, обобщенный в пословице: «Терле май веренсе асна усалтар» – «Обучаясь разными способами, раскрывай и проявляй свой ум», педагог-исследователь искал и находил в народной кладези и научной педагогике разнообразные формы и приемы для развития интеллектуальных способностей детей. Он не признавал старые схоластические методы зубрежки, муштры и, критикуя их, применял новые, прогрессивные, «более целесообразные способы преподавания», по собственным словам, «... имел при преподавании предметов кроме сообщения учащимся знаний также и воспитательную цель» [6, л. 58]. Следовательно, обучение и воспитание он рассматривал как единый процесс.

На занятиях по чтению, русскому и чувашскому языкам Н. М. Охотников использовал объяснение вопросно-ответным способом, рассказ, сравнение, пересказ, перевод с русского языка на чувашский для обогащения родного языка, наглядно-переводной метод обучения русскому языку, беседы этического характера на фольклорном материале; по физико-математическим, естественным дисциплинам – решение, моделирование и придумывание на местном материале задач, опыты, экскурсии, повторительные упражнения и т.д. [6, л. 58]. Если этнопедагогические комплексные способы сообщения знаний обеспечивали тесную связь с жизнью, то методы предметного обучения способствовали углубленному изучению той или иной области зна-

ний, содержание которых определялось также практическими потребностями.

Перечисленные методы он сочетал и чередовал на разных уроках соответственно цели, выбирал те, которые будили активность и сознательность учащихся. А уроки строил, выдвигая следующие этнодидактические требования: образовательный материал давать учащимся в определенной системе, последовательности, взаимосвязи; излагать его просто и доступно; шире привлекать наглядные средства и пособия; на основе сознательности, активности учащихся добиваться прочного усвоения учебного материала; максимально приблизить его к жизни; научить детей трудиться, развивать у них самостоятельность; обучая, воспитывать.

Наглядности Никифор Михайлович придавал, пожалуй, первостепенное значение как главному этнодидактическому принципу. На его взгляд, наглядность содействует развитию у детей наблюдательности, способности сознательно воспринимать предметы и явления окружающего мира. Она помогает не только формировать точные представления и понятия, но и более легко, прочно усваивать знания, потому что придает уроку эмоциональную окраску. К наглядности он относил и речь учителя, и живое созерцание ученика, и записи на классной доске, и силу, воспитывающую его внимательность, наблюдательность, мыслительную активность. Будучи убежденным сторонником предметной наглядности, Н. М. Охотников проводил с учащимися Симбирской школы экскурсии, разработал экскурсионный метод обучения математике. При этом он руководствовался, во-первых, своим «сильным желанием показать ученикам на практике» применение полученных на уроке знаний; во-вторых, народной педагогической традицией передачи знаний в естественной для учащихся обстановке окружающей действительности: в лесу, поле или в пути, что запечатлелось у него еще в детстве; в-третьих, своими консультациями у знающих людей из среды народа. Наконец, разработчик метода верил, что воспитанники чувашской школы, «когда будут сельскими учителями, могут землемерные сведения сообщить своим ученикам, а даже и родителям их». Ведь из своих личных наблюдений, из бесед с крестьянами Охотников знал, как по незнанию землемерного дела они нередко ошибались, и на этой почве возникали «разорительные для крестьян судебные тяжбы...» [8, л. 2]. Дидактический смысл предметных экскурсий Н. М. Охотников видел не в простом созерцании, а в действии. Экскурсия служила Охотникову не просто одним из методов, а формой организации обучения. Наряду с устным словом использовались другие средства, помогающие выделить явления, воспринять и осмыслить материал: записи, зарисовки, иллюстрации, чертежи. В составленной им программе экскурсии для учеников 3-го класса изложен ход и процесс работы с землемерными снарядами, даны иллюстрации в 29 чертежах и 2 таблицах. По словам самого автора-составителя, «11 вопросов расположены так, что порядок их представляет переход от более легкого и простого к более трудному и сложному» [8, л. 3, 4], что соответствовало требованиям как народной педагогики, так и научного принципа, выдвинутого Я. Коменским, А. Дистервегом и И. Песталоцци. Подчеркивая значение экскурсий, Н. М. Охотников писал: «Во время экскурсий часто возникают такие вопросы, о которых и в голову не приходит говорить во время теоретического преподава-

ния». Экскурсионный метод, по его мнению, воспитывает любознательность, инициативу и заинтересованное отношение к учению, повышает уровень подготовки учащихся к самостоятельной творческой трудовой деятельности. «Экскурсии, совершаемые мною с учениками, принесли как мне лично, так и ученикам, следовательно, и делу образования, большую пользу», — с удовлетворением и педагогическим оптимизмом заключает Н. М. Охотников [8, л. 24].

Думается, мысль об использовании экскурсий при обучении детей, в частности, математическим дисциплинам, возникла у него не случайно, а из его этнопедагогических воззрений, сформировавшихся с самого детства. В своей творческой деятельности он всегда обращался к народной педагогике, опирался на хорошо запомнившиеся народные традиции. Очень напоминает экскурсию традиция чувашей учить детей чему-нибудь полезному во время поездок, прогулок, в процессе труда наглядно и конкретно. В этом отношении характерен следующий эпизод из жизни Н. М. Охотникова. Однажды в детстве они с отцом ехали по лесу, отец сравнивал и оценивал деревья: это дерево лучше, вот то хуже, каждому дереву находил практическое применение: из этого высокого толстоствольного дуба вышли бы хорошие доски для полов; из той березы вышло бы три или четыре оси для рабочих телег и т. д. Эти и другие подобные попутные замечания о деревьях и их производственном назначении запомнились ему легко, прочно, надолго [6, л. 19]. Вот почему, на наш взгляд, именно эта идея была взята Охотниковым на вооружение, послужила толчком при введении в дидактику экскурсионного метода, оригинального в ту пору в Чувашском крае. Такое умелое использование достижений чувашской народной педагогики в своей практической и теоретической деятельности позволяет по праву назвать его инициатором ценных этнопедагогических идей и положений, истинно народным педагогом.

Большое место в обучении отводил учитель самостоятельной работе как учащихся, так и обучающихся. Он полагал, что самостоятельная работа способствует закреплению и пополнению знаний, воспитанию логического мышления, воли, настойчивости и организованности. К этому выводу он пришел, основываясь на своем опыте и народной мудрости чувашей, выраженной в поговорке: «Верентни сахал, веренни кирле» — «Мало обучения, важно ученье самих». Сам же, зная, что успех обучения зависит от научной подготовки, методического мастерства и авторитета учителя, систематически занимался повышением своей квалификации: читал книги общеобразовательного, естественно-математического и педагогического содержания, участвовал «как один из лучших и способнейших учителей» в работе съездов, курсов и выставок по народному образованию, наблюдал, анализировал, проверял свои знания и опыт. Активное участие в педагогических форумах послужило Н. М. Охотникову «толчком в... последующей преподавательской деятельности» [6, л. 59]. Соблюдая чувашский народный обычай передавать свой практический трудовой опыт другим, он рассказывал все услышанное и увиденное там своим коллегам. Молодой целеустремленный педагог не ограничивался этим. Несмотря на все трудности, он поступил в университет, «чтобы затем с большою пользою употребить свои силы на

дело просвещения родного народа» [6, л. 62]. Он действовал по принципу народной мудрости: «Емер пуран, емер верен» – «Век живи, век учись».

Итак, в педагогической деятельности просветителя-гуманиста народная дидактика занимала ведущее место. Даже из классической педагогики им отбиралось в основном то, что более всего соответствовало характеру чувашского народа, природным особенностям детей, лучшим народным педагогическим традициям. Содержание, методы и стиль творческой работы Н.М. Охотникова, выходца из простой крестьянской семьи, полностью отвечали требованиям народной педагогики. Опираясь на народную дидактику, придавая ей по возможности научную основу, он внес много нового и полезного в учебно-воспитательный процесс чувашской школы. Собранные и применяемые им фольклорные материалы и активные гуманные методы в противовес схоластическим сыграли большую роль в привлечении чувашских детей в школу, приобретении к ней доверия крестьян, завоевании авторитета. Народная дидактика была близка, доступна, понятна учащимся, и потому у них появились интерес к учебе, жажда к знаниям, в которых они увидели конкретный практический смысл.

Литература

1. **Волков, Г. Н.** Судьба патриарха / Г. Н. Волков. – Чебоксары: Чув. кн. изд-во, 1998. – 350 с.
2. **Волков, Г. Н.** Чувашская народная педагогика / Г. Н. Волков. – Чебоксары: Чув. гос. изд-во, 1958. – 264 с.
3. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика чувашского народа / Г. Н. Волков. – Чебоксары: Чув. кн. изд-во, 1966. – 341 с.
4. **Народные училища в Казанской губернии.** – 1889. – С. 137-138.
5. **НА ЧГИГН**, отд. 2, ед. хр. 514, инв. №1470, л. 255-295.
6. **НА ЧГИГН**, отд. 2, ед. хр. 2248, №8644, л. 1-63.
7. **Охотников, Н. Г.** Грамота среди чуваш / Н. Г. Охотников // Церковно-приходская школа. Год 4-й. – Киев, 1890-1891. – С. 217-230.
8. **ЦГА ЧР**, ф. 207, оп. 1, д. 42, л. 1-25.

РАЗДЕЛ VI ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37.01+94 (571) + 94(47)

Н. Н. Родигина

«КОМУ ПРОСВЕЩАТЬ СИБИРЬ?»: ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА СТРАНИЦАХ РОССИЙСКОЙ ЖУРНАЛЬНОЙ ПРЕССЫ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Риторический вопрос, вынесенный в название статьи, был сформулирован публицистом Н. Арефьевым в конце XIX в. на страницах общественно-политического журнала «Северный вестник». Традиционно в работах по истории школьного дела, внешкольного образования в Сибирском регионе материалы периодической печати используются как один из вспомогательных исторических источников, не вызывая самостоятельного интереса исследователей. По моему убеждению, анализ публикаций популярных журналов второй половины XIX – начала XX вв. по «образовательной» проблематике позволит расширить существующие в исторической науке представления о востребованности идей просвещения в обновлявшейся Российской империи, о содержании образа Сибири в сознании русской интеллигенции, об отношении информированных современников к распространению образования в сибирской провинции.

В качестве источников для изучения темы мною были привлечены общественно-политические журналы (либеральная «Русская мысль»; народнические «Русское богатство» и «Северный вестник»; «Мир Божий» и «Новое слово», соотносимые исследователями с легальным марксизмом), а также специализированные издания: «Исторический вестник», «Юридический вестник», «Экономический журнал». Сознательно не были взяты журналы педагогической направленности, ведь мы старались выяснить степень значимости «образовательной» тематики для профессионально не заинтересованных современников.

Очевидны несколько содержательных контекстов, в связи с которыми в журнальной прессе России поднимались вопросы развития народного образования в нашем регионе.

Развитие образования в Сибири как средство преодоления культурной отсталости имперской окраины. Содержательный анализ публикаций, посвященных развитию образования в сибирских губерниях, свидетельствует о том, что в сознании авторов проанализированных мною толстых журналов существовала устойчивая связь представления о прогрессе в разных областях человеческой деятельности с просвещением населения, распространением грамотности и профессиональных знаний, ростом числа образовательных и культурных учреждений (библиотек, музеев и др.). Сибирь в силу своего окраинного, колониального положения, по убеждению заинтересованных современников, в особенности нуждалась в приобщении к дос-

тижениям русской культуры и рассматривалась как объект «внутренней колонизации», актуализировавший миссионерскую, просветительскую деятельность русской интеллигенции. «Страна громадна и всем обильна, не только естественными богатствами, но и втуне лежащими, не тронутыми нравственными сокровищами, ждущими света и свободы для того, чтобы край хищничества и бесправия превратился в истинно культурную часть нашего отечества», — замечал анонимный рецензент «Русской мысли». Он размышлял о необходимости изменения условий жизни сибирского населения, препятствовавших «его нравственному просветлению и росту» [16, с. 2].

О том, что просвещение населения воспринималось как эффективное средство решения социально-экономических и культурных проблем «обширной окраины нашего отечества», свидетельствует реплика известного статистика, одного из самых авторитетных исследователей региона А. А. Кауфмана: «Несомненно, что только свет просвещения может вывести Сибирь из такого печального состояния: только когда, с одной стороны, поднимется общий уровень интеллектуального развития сибирского общества, и когда оно поймет невозможность продолжать хозяйничать на прежних хищнических основаниях; когда, с другой стороны, в Сибири появятся технические знания и дадут сибиряку умение рационально использовать естественные богатства страны, — только тогда для Сибири окончится период беспорядочного расхищения производительных сил и запасов, и начнется период правильного и разумного экономического развития» [1, с. 66–67].

Сибирь активно включается в коммуникативное пространство читающей России с начала 1880-х гг., в связи с ростом переселенческого движения в регион, обсуждением и началом строительства железной дороги, притоком в край ссыльных народников, активно сотрудничавших со столичными периодическими изданиями и информировавших их читателей о реалиях местной жизни. «До последнего времени Сибирь сравнительно мало интересовала нашу читающую публику, смотревшую на нее, как на какую-то отдельную страну, на какое-то особое царство, не имеющее ничего общего с остальной Россией и живущее “где-то там” далеко, очень далеко своей особой жизнью, до которой решительно никому не было дела», — писал С. Уманец в статье, опубликованной в «Историческом вестнике» [20, с. 614]. Между тем, по мнению названного автора, именно Сибирь — «эта далекая окраина, это сказочное “темное царство”» — активно проявляет духовные запросы и горячую готовность работать «на пользу культурно-нравственных задач высшего порядка» [20, с. 614]. Проявлением потребности сибирской интеллигенции в просветительской деятельности Уманец считал появление обществ попечения о народном образовании, действовавших в городах края.

По мнению пореформенных публицистов, устойчивый интерес местной интеллигенции к распространению знаний среди населения начинается именно с 1880-х гг. Сошлюсь на мнение анонимного корреспондента «Нового слова» из Сибири, соотносящего появление общественных организаций просветительского характера с ростом регионального и корпоративного самосознания сибирской интеллигенции: «Вот это-то сознание своих обязанностей перед народом в среде местного интеллигентного общества и начинает проявляться со значительной силою в начале 80-х годов, и с этого

времени начинают открываться в городах Енисейской губернии библиотеки, музеи, школы, народные чтения, лечебницы для бедных, общества вспомоществования учащимся и общества попечения о начальном образовании» [18, с. 156–157]. Замечу, что не только в Енисейской, но и в других сибирских губерниях с начала 1880-х гг. появляются общества попечения о начальном образовании.

Знаковым событием, приковавшим внимание общественного мнения к региону и способствовавшим активизации самоидентификационных исканий местной интеллигенции, было празднование 300-летия присоединения Сибири к русскому государству. Обозначая необходимость реформирования местного управления, изменения правового статуса населения сибирской провинции, в ходе банкетной компании, на публичных лекциях, страницах периодической печати среди прочих насущных для региона преобразований неоднократно упоминалось о необходимости открытия здесь университета, расширения сети средних и начальных образовательных учреждений. «Доселе Сибирь была завоевана мечом, но теперь настала пора завоевать ее гением просвещения. Прогресс уже прокладывает дорогу, желательно, чтоб за ним отправились вслед правосудие, самоуправление, просвещение и главное контроль, строжайший контроль, дабы не укрылись от него всякие злоупотребления и расхищения», – таковы были типичные ожидания либеральной и народнической прессы от «сибирского юбилея» [2, с. 48]. Показательно, что в декабре 1882 г. во время официальных торжеств в Иркутске, в целях увековечивания памяти о юбилее, на пожертвования горожан были учреждены стипендии в мужской и женской гимназиях, строившемся тогда Сибирском (Томском) университете и столичных высших учебных заведениях, а также устроена бесплатная начальная школа [19, с. 474]. Перечисленные мероприятия были отнесены Иркутской городской управой к числу наиболее насущных для Сибири, благодаря журнальной прессе они стали известными всей образованной России.

Общественное участие в распространении знаний среди населения Сибири как позитивная поведенческая стратегия провинциальной интеллигенции. Считая просвещение населения необходимым условием прогрессивного развития сибирской провинции, умеренно оппозиционно настроенная журнальная пресса всемерно поддерживала общественную активность в формировании регионального образовательного пространства. Большинство привлеченных мною изданий (за исключением «Юридического вестника» и «Экономического журнала») регулярно помещали отчеты о деятельности сибирских обществ попечения о начальном образовании, популяризируя в общественном мнении их деятельность. Например, рецензент «Северного вестника» видел в деятельности таких организаций доказательство того, что в «нашем обществе, вообще инертном и вялом, кроются живые силы». Пытаясь моделировать социальное поведение общественно активных современников, сотрудник народнического издания восклицал: «Вообще деятельность барнаульского общества для провинциальных работников на ниве просвещения может служить примером, заслуживающим подражания, а для столичных составителей проектов новых уставов обществ грамотности – указанием на бесцельность и даже вред вносимых в деятельность таких обществ различных ограничений и стеснений» [13, с. 67]. Ли-

тературный обозреватель «Русской мысли» в аннотации к отчету Общества попечения о начальном образовании г. Красноярска за 1898 г. выражал надежду на то, что таких обществ будет больше и в Сибири, и в Европейской части России, и что их деятельность не будет тормозиться ненужными стеснениями и формальностями [14, с. 335].

Сообщая о формах и результатах работы названных общественных организаций, журналисты фиксировали свою симпатию к таким «продуктам общественной самодеятельности», подчеркивали социальную востребованность их деятельности. «Много пришлось пережить молодому обществу невзгод внешних и внутренних, но оно выдержало их и постоянно развивалось, привлекая к себе общественные симпатии... Благодаря деятельности общества Томск занимает в настоящее время первое место среди русских городов по проценту учащихся в начальных школах и является единственным провинциальным городом, обладающим бесплатною народною библиотекой», – информировал о 6-летию со дня основания Томского общества попечения о начальном образовании сотрудник «Северного вестника» [10, с. 91]. К числу основных заслуг просветительских общественных организаций публицисты проанализированных мною изданий относили учреждение начальных и воскресных школ для детей и взрослых, устройство народных библиотек, читален и книжных складов, проведение публичных чтений и спектаклей, детских утренников.

Можно утверждать, что в общественном мнении пореформенной России на материалах о деятельности просветительских обществ формировался своеобразный социокультурный поведенческий образец интеллигента – борца с невежеством в глухой провинции, который интерпретировался как достойный уважения и воспроизведения в индивидуальных поведенческих стратегиях современников. «Если принять в соображение ... что удаленная на десятки тысяч верст от центров умственной жизни России полудикая Сибирь лишь в самое последнее время стала более или менее приближаться к культурному течению века, что она и доселе представляет собой еще особую страну какого-то темного царства, то невольно проникаешься безграничным уважением к тем почтенным труженикам во имя высокой идеи, которые, не теряя мужества, смиренно работают на пути народного образования в “медвежьих углах” наших беспросветных захолустий», – такую красноречивую оценку подвижничества сибирской интеллигенции встречаем на страницах «Исторического вестника» [20, с. 619].

Несовершенство системы образования в крае как аргумент в пользу распространения на Сибирь земской и других либеральных реформ. Либеральные и народнические журналисты часто обозначали зависимость развития образования в регионе от распространения на Сибирь земской реформы. «Чтобы смыть с Сибири настоящее “пятно невежества” и удовлетворить жажду знаний сибирских обывателей, хотя бы в незначительных размерах, необходимы серьезные и верные средства, радикальные реформы. Борьба с народным невежеством в Сибири настолько трудна, что в данном случае недостаточно сильным окажется даже и само Министерство народного просвещения. Оно постоянно и сильно будет нуждаться в серьезной помощи. Последняя может быть оказана только со стороны земства, при учреждении которого в Сибири просвещение, без сомнения, пойдет

ускоренным темпом. Через пять-десять лет Сибирь может покрыться целой сетью хороших земских школ», – убеждал читателей «Северного вестника» ранее уже упомянутый Н. Арефьев [4, с. 46]. Земская школа рассматривалась автором как более адекватная запросам сельского населения края альтернатива церковно-приходскому образованию. Среди недостатков церковно-приходской школы Арефьев называл географическую удаленность сельских населенных пунктов друг от друга, не позволяющую духовенству эффективно исполнять свои обязанности; слабую подготовку педагогических кадров; невысокое качество образования у выпускников школ. Именитый исследователь вопроса о введении земства в Сибири М. И. Альтшуллер отмечал, что необходимость проведения земской реформы для просвещения населения имперской окраины начала осознаваться заинтересованными сибиряками с 1860-х гг. «Петербургские ведомости» писали в 1866 г.: «В Сибири идет определенная агитация за земские учреждения, говорят, что они только разовьют гражданское правосознание населения, распространят народное просвещение и наконец усилят торговлю и промышленность» [2, с. 33]. В конце XIX – начале XX вв. позитивное влияние земской реформы на развитие системы народного образования в регионе рассматривалось как очевидный для общественного мнения факт, вызывающий сомнения только у консервативной прессы.

Привлеченные нами материалы журнальной прессы позволяют вычленил следующие сюжеты о развитии образования в Сибири, актуальные для умеренно оппозиционной журнальной прессы.

Развитие высшего образования в крае как залог его прогресса. Устройство университета в Сибири было одним из ключевых требований местной интеллектуальной элиты, начиная с эпохи подъема регионального самосознания в 1860-е гг., связанного с оформлением областнических идей. Не случайно на сам факт открытия Томского университета в 1888 г. реакция толстых журналов была достаточно сдержанной, как на радостное, но слишком долго ожидавшееся событие [5, с. 175; 12, с. 665]. Некоторое недоумение вызывало открытие одного только медицинского факультета, в связи с чем аргументировалась потребность региона в юристах и других специалистах [5, с. 175]. В определенном смысле типичной можно назвать реплику внутреннего обозревателя «Русской мысли»: «Не повторяя доводов, которые уже привели к действительному открытию университета в Сибири, ограничимся замечанием, что край с пятиmillionным населением должен иметь университет, что нельзя оставлять далее такого края без содействия образования в нем местной интеллигенции, оставлять его в таком положении, когда молодые люди, искавшие высшего образования, должны были уходить из Сибири и по большей части не возвращались» [6, с. 198]. Итак, роль Сибирского университета виделась, в первую очередь, в подготовке кадров региональной интеллигенции и квалифицированного, преданного интересам восточной окраины, не «навозного» чиновничества.

Современники рассматривали университет и как координирующий научный центр по организации изучения родного края. Не случайно вскоре после открытия первого высшего учебного заведения за Уралом была учреждена премия имени А. М. Сибирякова для поощрения авторов лучших исторических сочинений о крае [15, с. 412]. Журнальная пресса периоди-

чески информировала о публичных лекциях, читаемых преподавателями университета, о научных достижениях последних.

Не менее важной для пореформенных журналистов, с одной стороны, отражающих, а с другой — формирующих позицию критически мыслящей России, была просветительская роль университета. «Будем надеяться вместе с сибиряками, что Томский университет выполнит завидную роль, выпавшую на долю его, как первого высшего просветительного центра в обширнейшем крае, что питомцы его разнесут свет просвещения во все обездоленные и темные углы своей родины, и что скоро отойдут в область безвозвратного прошлого все те печальные и возмутительные факты, которыми так богата ныне сибирская жизнь», — выражал общественные ожидания ведущий «областного отдела» журнала «Северный вестник» [11, с. 129]. Попутно замечу, что текстуально схожие ожидания были озвучены ораторами-сибиряками, выступавшими при закладке первых корпусов и открытии Томского университета [9, с. 11–12]. Это свидетельствует о консолидированном понимании значения первого сибирского высшего учебного заведения в общественном мнении империи.

Симптоматично, что открытие университета повлекло за собой обсуждение на страницах журнальной прессы вопроса о необходимости развития системы высшего образования региона путем организации специализированных вузов. Привлеченные материалы позволяют предположить, что журналисты пореформенной поры ощущали социальную ответственность за обеспечение хорошо подготовленными кадрами богатой природными ресурсами окраины. Именно наличие квалифицированных специалистов, знающих местную специфику и преданных интересам «малой» родины, виделось залогом успешного решения социально-экономических и культурных проблем региона. «Учреждение технологического института в Томске вызывает вопрос о том, не является ли для Сибири более необходимым учреждение высшего сельскохозяйственного заведения? Всем известно, что в Сибири теперь ведутся обширные поземельно-устроительные работы. Для правильного и успешного хода этих работ необходимы молодые люди с соответствующим запасом сельскохозяйственных и технических знаний. Кроме того, в Сибирь теперь направляется масса крестьян, желающих вести сельское хозяйство при новых для них условиях. Тут просвещенный совет и руководство людей с высшим сельскохозяйственным образованием из местных уроженцев принесли бы громадную нравственную поддержку и предупредили бы немало тех неудачных опытов, после которых переселенцы, побираясь Христовым именем, возвращаются в [Европейскую] Россию» [8, с. 314].

Народное образование в Сибири как предмет изучения пореформенной журналистики. В качестве одной из действенных мер совершенствования народного образования в сибирских губерниях рассматривалось его изучение. В большинстве публикаций на «образовательную тематику» фиксируется необходимость организации статистического исследования состояния школьного дела в Сибири, а также слабое знакомство заинтересованной публики с развитием внешкольного образования в регионе. Симптоматично объяснение актуальности статьи о народном образовании в Сибири П. Соловым, сотрудничавшим с «Юридическим вестником»: «Смелость

свою в настоящем случае мы оправдываем почти совершенным незнанием русского образованного общества с этим вопросом, а также и тем обстоятельством, что при теперешнем положении вещей очень трудно рассчитывать на сколько-нибудь серьезное улучшение школьной статистики в Сибири» [17, с. 70].

Журналы не только помещали исследовательские статьи о состоянии народного образования в регионе, но и публиковали сведения о деятельности общественных организаций, занимавшихся изучением данного вопроса [22, с. 20–22]. При этом основными вопросами, привлекавшими внимание современников, были количество школ разных категорий в тех или иных районах Сибири, программы преподавания в школах, объемы их финансирования, качество профессиональной подготовки учителей. Последнее в подавляющем числе публикаций оценивалось не очень высоко. Например, по сведениям Общества любителей исследования Алтая (1899 г.), в школах Алтайского округа преподавателей с достаточной подготовкой, т. е. окончивших какой-либо курс среднего (общего или специального) заведения, было только 48 % [22, с. 21]. Еще более вопиющие сведения о низкой квалификации учителей Восточной Сибири в начале 1880-х гг. приводит ранее упомянутый П. Соловьев, иронично при этом замечая: «Какие могут быть успехи в школе, когда такой значительный процент учителей не только не обладает достаточным умственным развитием и знакомством с новейшими методами преподавания, но даже не может похвастаться твердым знанием русской грамоты?» [17, с. 251]. Для изменения ситуации предлагалось увеличить число учительских курсов и училищ, улучшить социальный статус и материальное положение учителей.

Сибирские учителя как объект защиты оппозиционной журнальной прессы. Наряду с вопросом об уровне профессиональной подготовки учителей обозреватели провинциальной прессы и сибирских корреспондентов журналов волновали конфликты между представителями местной администрации и церкви, с одной стороны, и учителями – с другой. «Каждый более или менее значительный самостоятельный шаг учителя или учительницы в их деятельности может послужить поводом к столкновению с чьими-либо интересами, симпатиями и мнениями», – писал по этому поводу внутренний обозреватель «Русского богатства» в 1897 г., информируя читателей о конфликте учительницы из г. Олекминска Якутской области с полицейскими чиновниками [21, с. 221]. Суть конфликта заключалась в словесных оскорблениях учительницы за то, что она без согласования с представителями местного полицейского управления заказала книги для школьной библиотеки. Как явствует из вышеприведенного текстового фрагмента, симпатии издания были всецело на стороне учительницы.

В 1891 г. «Русская мысль», вслед за газетой «Сибирская жизнь», выступила в защиту учительницы Греховой из г. Мариинска Томской губернии, обвиненной протоиереем Беневоленским в проявлении антирелигиозного образа мыслей. Основываясь на свидетельстве инспектора народных училищ Добровольского, обозреватель провинциальной печати разоблачает клеветнический донос Беневоленского, характеризуя учительницу как хорошего педагога, любимого детьми и уважаемого родителями. «Последнее время излюбленным средством для того, чтобы отравить своему ближнему

существование, стали доносы в антирелигиозном направлении. Хотят ли выжить с места какого-нибудь земского служащего, народного учителя или учительницу – сейчас донос по начальству: постов не соблюдает, уставов церкви не признает, в церковь редко ходит, и достаточно. В 99 случаях из 100 обвиняемый будет лишен огня и воды», – гневно обличал сомнительные достижения эпохи К. П. Победоносцева обозреватель «Русской мысли» [7, с. 243].

Стремлением показать власти и обществу несовершенство системы образования в империи и желанием улучшить условия повседневной жизни провинциального учительства объясняется внимание журнальной прессы к материальному положению сибирских учителей. При его описании использовались такие «говорящие» слова-маркеры, как «бедность», «форменный голод», «полное отсутствие каких-либо развлечений или удовольствий», «вечная дума о необеспеченной старости» [22, с. 22].

Имеющиеся в моем распоряжении материалы журнальной публицистики позволяют утверждать, что деятельность провинциальных учителей, добросовестно относившихся к своим обязанностям и преданным идеалам просвещения, оценивалась как подвижническая, достойная общественного уважения, сочувствия, всемерной поддержки.

Итак, содержательный анализ публикаций столичных общественно-политических и специализированных журналов второй половины XIX – начала XX вв. позволяет прийти к следующим выводам: 1) проблемы развития образования в Сибири стали актуальными для общественного мнения России с начала 1880-х гг., в связи с более прочным включением региона в коммуникативное пространство империи и изменением статуса региона в геополитических стратегиях самодержавия; 2) просвещение сибирской провинции для либеральных и народнических публицистов было синонимично культурному и экономическому прогрессу, рассматривалось как средство преодоления «отсталости» Сибири от европейского центра России и аргумент в пользу распространения на регион либеральных реформ; 3) развитие высшего образования в регионе, распространение светских начальных и средних школ, улучшение качества подготовки учительских кадров, широкое вовлечение общественности в распространение знаний среди населения, изучение эффективности функционирования различных типов образовательных учреждений – таков круг вопросов, обсуждавшихся как специальными, так и общественно-политическими изданиями; 4) участие образованных сибиряков в просветительских организациях, работа в качестве учителей, библиотекарей, музейных работников расценивалась как социально значимая и достойная воспроизведения интеллигентными современниками, популяризировалась в общественном мнении страны.

Литература

1. А. А. К. [Кауфман А. А.] Богатство и бедность Сибири / А. А. Кауфман // Мир Божий. – 1892. – № 7. – С. 40 – 67.
2. Альтшуллер, М. И. Земство в Сибири / М. И. Альтшуллер. – Томск: Изд. склада кн. магазина П.И. Макушина, 1916. – 411 с.
3. Арефьев, Н. В Сибири / Н. Арефьев // Северный вестник. – 1896. – № 1. – С. 37 – 47.

4. **Арефьев, Н.** Кому просвещать Сибирь? / Н. Арефьев // Северный вестник. – 1896. – № 2. – С. 37 – 47.
5. **Внутреннее обозрение** // Русская мысль. – 1888. – № 8. – С. 175 – 176.
6. **Внутреннее обозрение** // Русская мысль. – 1888. – № 10. – С. 198 – 199.
7. **Внутреннее обозрение** // Русская мысль. – 1901. – № 11. – С. 243 – 246.
8. **Внутреннее обозрение** // Северный вестник. – 1896. – № 7. – С. 314.
9. **Дмитриев-Мамонов, А. И.** Речь, произнесенная при закладке Сибирского университета / А. И. Дмитриев-Мамонов. – Томск: Том. губерн. типогр., Б. г. – 14 с.
10. **Из провинциальной печати** // Северный вестник. – 1888. – № 6. – С. 90 – 91.
11. **Из провинциальной печати** // Северный вестник. – 1888. – № 10. – С. 127 – 129.
12. **Открытие Томского университета** // Исторический вестник. – 1888. – № 9. – С. 665.
13. **Отчет** Общества попечения о начальном образовании г. Барнаула за 1895 г. // Северный вестник. – 1896. – № 12. – С. 67.
14. **Отчет** совета Общества попечения о начальном образовании в г. Красноярске за 1898 г. // Русская мысль. – 1900. – № 9. – С. 334 – 336.
15. **Премия** при Томском университете // Исторический вестник. – 1901. – № 4. – С. 412 – 413.
16. **Рецензия** на «Сибирские рассказы» Д. Н. Мамина-Сибиряка // Русская мысль. – 1895. – № 1, II отд. – С. 1 – 2.
17. **Соловьев, П.** Народное образование в Сибири / П. Соловьев // Юридический вестник. – 1889. – № 9. – С. 68 – 88.
18. **Сциллы и харибды** народного просвещения // Новое слово. – 1896. – № 12. – С. 156 – 159.
19. **Трехсотлетие** Сибири в самой Сибири // Исторический вестник. – 1883. – № 2. – С. 473 – 474.
20. **Уманец, С.** Общественные заботы о народном образовании в Сибири / С. Уманец // Исторический вестник. – 1899. – № 8. – С. 614 – 627.
21. **Хроника** внутренней жизни // Русское богатство. – 1897. – № 9. – С. 221 – 227.
22. **Школьное дело** на Алтае // Мир Божий. – 1899. – № 2. – С. 20 – 22.

УДК 37.0+94 (47)

Н. П. Сенченков

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПЕДОЛОГИЧЕСКОЙ ТИПОЛОГИИ ДЕТЕЙ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Начало XX в. предстало миру в новом качестве, получившем свой импульс для развития в событиях социально-экономического, политического и научного характера XIX в.: революции, войны, приведшие к полному разделу мира, открытия в области медицины, биологии, химии, физики. Данные явления, в большей степени имевшие техногенный характер, все же на первый план выдвигали человеческий фактор: в одном случае как «пушечное мясо», в другом – как важнейшее обстоятельство для более справедли-

вого в социальном плане устройства мира. В это же время появляются различные философские, психологические и педагогические концепции, раскрывавшие особенности поведения человека в различных ситуациях и обстоятельствах. Но, говоря о Человеке, многие ученые подразумевали, что таковым он станет, если удастся определить, к какому типу (характера, интеллекта, физического развития и др.) он принадлежит, и если удастся создать условия для воспитания определенного гражданина, нужного данному государству. Немаловажную роль в выяснении обстоятельств формирования такого человека, в выявлении определенных типовых качеств той или иной группы людей в начале XX в. начали играть педологи как на Западе, так и в России. Они понимали, что чем на более ранней стадии развития ребенка удастся определить его тип, тем более правильную рецептуру можно предложить для выравнивания этого типа в ту или иную сторону, для приближения его к «норме».

История изучения типов детей уходит в XIX в. Так как тогда еще не существовало количественных методов определения умственных способностей, судить о них пытались по изучению замечательных достижений той или иной личности на жизненном поприще. Благодаря этому исследование ограничивалось только взрослыми, о детях же ничего не было известно. Было установлено, что выдающиеся люди представляли определенный незначительный процент в общем народонаселении, что рождались они чаще всего в городах или поместьях знатных людей и имели среди родственников больше замечательных людей, чем обычные люди, и происходили чаще всего из состоятельных семей.

Однако мало внимания уделялось детству выдающихся людей, пока ученый Йодер не занялся разработкой этой темы. В 1894 г. он опубликовал свое исследование о детстве великих людей. Им было описано пятьдесят человек. Оказалось, что в детстве они были здоровыми, резвыми детьми, родившимися уже после целого ряда лет совместной жизни родителей, что многие из них были единственными сыновьями и что определенное большинство их происходило из зажиточных семей.

Методы измерения умственных способностей, разработанные к началу XX в., сделали возможным установить наличие повышенного интеллекта уже в детстве. Измеряли умственные способности ребенка в различных единицах, правда, чаще всего используя систему измерения в единицах IQ.

Каковы же были отличия в характере очень способных детей от средних? Наиболее точные сведения, по мнению ученых-педологов, по этому вопросу дал американский педолог Терман. Он собрал оценки характера способных детей, сделанные родителями и учителями, независимо друг от друга, в Калифорнии. Им была применена пятибалльная система оценки, где «тройка» считалась средней, а «единица» – наивысшей оценкой. Среднее, составленное из согласования мнений родителей, дало около двух баллов, тогда как учителя дали несколько лучшую оценку способных детей. Таким образом, одаренные дети как родителями, так и учителями оценивались по характеру своему выше среднего. Дети, получившие такую оценку, были выбраны доктором Терманом для производства этого опыта после того, как посредством измерений, а не по оценке родителей и учителей, их выделили в группу более одаренных детей. Впоследствии оценка детей, произ-

веденная родителями и учителями, показала, что они и в умственном отношении считали детей развитыми выше нормы.

Во всех описанных случаях дети со стороны учителей получали более высокую оценку, чем со стороны их родителей. Это происходило оттого, что учителя знали большую массу детей, включая малоспособных, и имели возможность сравнивать, родители же чаще знали только своих детей и их друзей, в умственном отношении на них обычно похожих.

Почти все сходились на том, что дети с повышенной силой интеллекта обладали более уравновешенным темпераментом и более стойким характером. Дети, хорошо успевавшие в школе, были также лучше сложены и сильнее детей одних с ними лет, занимавшихся плохо. Из этого можно вывести заключение, что превосходство в физическом здоровье являлось характерным для хорошо успевавших в школе детей, умственно одаренные в целом обладали хорошим сложением и ростом.

Д. Болдуин произвел измерения детей в частных школах и нашел, что они превышали обычную норму, установленную для детей. Вслед за тем обнаружилось, что дети тех школ, в которых проводил исследование Д. Болдуин, отличались выдающимися способностями. В общественных школах также было найдено, что одаренные дети и лучше сложены, и здоровее своих сверстников тех же лет.

В Нью-Йорке в 1923 г. были произведены сравнения высоко одаренных детей с таким же числом детей из средней, не выделяющейся ничем из нормы группы, и группы очень «тупых» (термин Д. Болдуина, [2, с. 116]).

Вслед за Д. Болдуином Холингворс произвел физические измерения пяти детей, индекс которых был равен 180, являющихся самыми даровитыми из всех описанных в литературе по педологии ребенка.

Эти пятеро детей в отношении роста превосходили в сумме на 17,8 дюйма пятерых детей их возраста, взятых из хороших частных школ, по весу же — на 109,4 фунта. Измерение силы рук показало, что у даровитых детей, принимавших участие в этом соревновании, левая рука имела такую же силу, как и левая рука средних детей, правая же сильнее их правой. По сравнению с руками «тупых» детей одаренные были сильнее их на обе руки.

Хотя одаренные дети являлись обычно очень резвыми и подвижными, учителя часто аттестовали их в этом отношении как стоящих ниже нормы. Иллюзия эта создавалась потому, что одаренный, самый молодой в классе, сравнивался по своей активности с детьми значительно старше его. Так как координация, быстрота и точность в движении зависят больше от физического, чем умственного развития, наиболее молодой ребенок казался неуклюжим в сравнении с менее одаренными, но физически более зрелыми сверстниками. Семилетний ребенок, который по координации и силе движений являлся наиболее выдающимся среди ребят своего возраста, тем не менее отставал от восьми- и девятилетних как по почерку и технической сноровке, так и в играх.

По вопросу о здоровье Терман дал ряд замечательных сведений. Оценка, произведенная по его просьбе снова родителями и учителями, показала, что они оценивали в целом как характер, так и здоровье даровитых детей выше нормы.

Педологи произвели исследования детей различной степени одаренности в некоторых случаях с промежутками в десять лет. Результат этих исследований показал, что относительный характер развития отдельных лиц остается в зрелом возрасте таким же, как и в детстве.

Педологи отмечали, что даже при посредстве современных несовершенных методов исследования можно уже в возрасте шести лет выбрать из среды детей таких, которые, достигнув зрелости, будут выдаваться по своему уму над окружающими.

В педологической литературе тех лет существовало много указаний на то, что одаренные дети становились впоследствии одаренными людьми. «Тупые» же люди вырастали из среды «тупых» детей.

Педологи находили часто обратное тому, что, по народным приметам, должно было бы иметь место. Объясняется это частью тем, что люди, не имевшие положительных знаний, основывали свою веру во что-нибудь только потому, что им так хотелось, и еще тем, что народные приметы представлялись всегда довольно обманчивыми.

Также педологи отмечали: «Так, обычное народное представление, что дети бедных темных родителей, рабочих физического труда и вообще низших являются наиболее одаренными – неверно» [2, с. 119]. В качестве аргумента они приводили следующий пример: лет двести-триста тому назад почти все американские дети, включая и одаренных, рождались на фермах и в очень бедной обстановке. Происходило это оттого, что в то время еще вообще не было городов, которые могли бы оказать влияние на отбор, и почти все жители поневоле жили «в деревне».

Исследователи замечали, что одаренные дети имели среди своих родственников непропорционально большое число выдающихся личностей. Так, среди близких родственников пяти детей с уровнем IQ = 180 педолог Холингворс насчитал сорок человек, среди которых были писатели, судьи, изобретатели, основатели различных учреждений, правители, известные ученые, офицеры высокого ранга в армии и во флоте, знаменитые хирурги, священники или раввины.

Родители одаренных детей имели очень небольшие семьи. По-видимому, высоко одаренные люди не хотели накладывать на себя ни биологическое, ни экономическое бремя, связанное с воспроизведением потомства. Это был установленный педологический факт, представлявший интерес с точки зрения будущности той или иной нации.

Как констатировал Холингворс, взятый наудачу деревенский ребенок показывал более низкий уровень умственных способностей, чем городской ребенок тех же лет. Из этого факта педологи заключали, что в начале XX в. в деревне находилось относительно немного даровитых детей на каждую тысячу. Из исследований, произведенных в графстве Нартемберланд, в Англии, английский педолог-исследователь Томсон вывел заключение, что «наиболее даровитые встречаются, по-видимому, ближе к городам и очень далеко от них, в промежуточных же областях даровитые встречаются значительно реже, как если бы эти области были выжаты благодаря отбору» [2, с. 121].

В течение ряда лет в школах США, Англии и других стран в целях воспитания производились сознательные попытки отбора наиболее способных детей. Так, в 1919 г. ученый-педолог Фриман разослал в города с населени-

ем в 25000 человек и больше анкеты о том, что предпринято по вопросу о наиболее одаренных детях. Он выяснил, что значительное количество школьных работников обнаруживали у себя одаренных детей и пытались пойти им навстречу установлением обычно специальных классов для быстро успевающих. В некоторых случаях дело было поставлено довольно хорошо, отбор детей происходил при помощи современных для того времени методов исследования их умственных способностей.

О первых классах, созданных по принципу педологического отбора, было сообщено в 1918 г. Рейсом из Луисвилля в Кентукки. Несколько детей с $IQ = 137$ в среднем были отделены от прочих в самостоятельный класс. Они очень хорошо успевали и прошли установленную программу элементарной школы безо всякого напряжения раза в два быстрее, чем обычно. Они оказались, по исследованиям Рейса, здоровыми уравновешенными детьми, больше средних детей способными к устойчивой работе.

В последующий период появилось несколько подробных сообщений о такого рода проделанной работе (Уипль, Спехт и Койя). Все они показывали, что дети, отобранные посредством современных методов исследования как очень способные, занимались гораздо успешнее и могли получить больше знаний в специально созданных для них классах, чем в обычных условиях. Влияние этих опытов проявилось до некоторой степени и на школьных мероприятиях. Так, на конференции по изысканию новых методов в воспитании, проходившей в 1922 г. в Сан Джос (Калифорния), Диксон заявил, что в течение прошедшего года около 11% детей в элементарных школах в Беркли и Окленде были поставлены в специальные условия для занятий соответственно проявленным ими большим способностям [2, с. 123].

Интенсивная работа в этом направлении велась в течение первых десятилетий XX в. в Германии. Опыты с установкой специальных классов для одаренных детей были описаны в этой стране начиная уже с 1916 г., в особенности в таких городах, как Берлин, Гамбург, Бреслау, Мангейм, Лейпциг, Франкфурт, Шарлоттенбург и Геттинген.

В Германии, как и в Америке, работа эта проводилась в городах, так как только в центрах с большим населением можно было найти достаточное количество одаренных детей, чтобы затем организовать их в специальные классы. В Германии, где нужда в пополнении умственной силы нации была очень велика в связи с первой мировой войной и идеей европейской гегемонии, энергично обсуждался вопрос о желательности определения даровитых детей в крестьянских семьях. Однако ни к какому решению по этому вопросу немецкие ученые не пришли.

После первой мировой войны республиканская Германия оставила политику воспитания детей соответственно социально-экономическому положению их родителей. Сошлись на том, что первым условием национального возрождения должно являться нахождение и воспитание одаренных детей, где бы таковые ни были. Так как в Германии имелось много педагогов-психологов, работа по отбору *Hofnungskinder* – детей, подающих надежды, – шла быстро и систематически.

Организация специальных классов на основе умственной одаренности получила в Германии 20-х гг. XX в. гораздо большее официально-административное признание, чем в любой другой стране.

Из большинства исследований явствует, что отбор учеников производился по методам определения умственных способностей, которые дополнялись еще отзывами учителей о силе характера и физическом здоровье ребенка. Германия после катастрофического поражения в первой мировой войне и революционного подъема не могла позволить себе роскоши воспитывать в специальных классах детей, сильных только в умственном отношении. Ребенок должен был быть силен во всех отношениях, чтобы он мог оправдать произведенные на него затраты. Это положение стало основой для формирования образовательной политики нарождавшегося национал-социализма, стремившегося к реваншу во всех областях.

Дети, отбираемые таким образом ежегодно или через каждые полгода из народных школ (Volksschulen), проходили в последних классах элементарной школы специальный курс для того, чтобы таким путем связаться с повышенного типа школами. В этих специальных группах занимались как мальчики, так и девочки, хотя в некоторых городах было постановлено, что девочки в этих группах должны составлять только половину общего числа всех мальчиков. Педологи Петер и Штерн указали, что при исследованиях девочки показывали такие же результаты, как и мальчики, и что такое отношение к девочкам ставило вопрос о политике женского воспитания вообще, что являлось особенно прискорбным, если вспомнить германские педагогические традиции.

Не менее интенсивное изучение детей разных типов осуществлялось в России. Впитав самые прогрессивные идеи западных ученых, российские педологи поставили перед собой задачу выявить особенности того или иного типа детей с учетом особенностей российского менталитета. Наибольших успехов в этой области добились талантливые исследователи А. Н. Граборов и П. П. Блонский. В течение 20-х гг. прошлого века они скрупулезно собирали сведения о различных категориях детей, анализировали материалы как отечественных, так и западных педологов. В итоге их исследований на свет появились фундаментальные труды, раскрывавшие особенности того или иного детского типа. При этом особое внимание в своих работах данные ученые уделили трудным детям, так как, по замыслу идеологов пролетарского государства, школа должна была воспитать новых граждан, преисполненных пафосом новой эпохи, строителей социалистического общества. По мнению педологов, только поняв проблемы трудных детей, можно было решать проблему формирования нового человека.

В своих исследованиях педологи отмечали, что одним из неформальных педагогических понятий является понятие «трудные дети».

«Для одних это – дети неуспевающие, слабо одаренные; для других – дети с основными установками своего поведения, чуждыми общей направленности школы, для третьих – дети с определенным складом индивидуальности, дети, стоящие на грани между здоровьем и болезнью» [1, с. 3]. То есть трудный ребенок – это такой ребенок, которому не удалось привить нужные установки обычными школьными средствами, и под это понятие подводились весьма разнообразные детские типы, определяемые довольно разнообразными объективными признаками (болезненность, умственная отсталость, беспризорность, невропатичность), вытекающими из еще более разнообразных оснований (социальные факторы, отягощенная наследственность, инфекционные заболевания, механические повреждения).

Чтобы подойти к пониманию этих исключительных детей, нам надо установить – какие же особенности личности, с точки зрения ученых-педологов, обуславливали их трудность и какова природа этих особенностей. Педологи отмечали, что педагог имеет дело с ребенком как субъектом, характеризуемым определенным поведением как суммой реакций индивидуума на раздражители среды, рассматриваемой с точки зрения ее общей направленности.

Направленность поведения есть продукт исключительно среды. Направленность поведения – это то, что совершенно самостоятельно развивается на данной конституционной основе как результат воздействия на нее социальной среды.

Обобщив материалы педологов о типах детей, мы разработали классификацию типологии детства. Данная классификация учитывает классовый подход, определенный педологами как методологическая основа для выделения «хороших» детей и их противоположности – детей классовых врагов.

1. Нормально идеальные дети, в «био» которых нет никаких отягчающих моментов, – дети, развивающиеся в положительно направленной среде.

Согласно трактовке педологов, различные конституции давали различные энергетические типы, но все эти типы могли достаточно стойко противостоять вредностям среды и обладать высокой работоспособностью.

2. Здоровые дети из среды с иными установками, чем те, которые культивирует школа.

Педологи утверждали, что их бытие рассчитано на какую-то другую среду: среду свою собственную, или среду другого класса, или среду, не имеющую четких установок, среду деклассированную. В зависимости от этого данная категория детей распределялась на две подгруппы:

а) дети из среды другого класса – маленькие классовые враги. Они, как замечали педологи, могли формально выполнять все повинности школьной жизни, могли принимать в них активное участие, но это участие не являлось их, так сказать, органической потребностью и не вытекало из всей структуры личности. Иногда они как дети прорывались, показывая свое истинное общественное лицо (издание подпольного листка, антисемитская надпись в уборной и т. д.). Для того, чтобы перевоспитать такого ребенка, педологами предлагался радикальный рецепт, заключавшийся в «объявлении враждебному классу борьбы всеми имеющимися средствами за такого ребенка»; школа должна аккуратно, систематично, постепенно, последовательно разрушать у ребенка чуждые ей установки, закладывать основы иного миропонимания и формировать нужные ей общественные навыки поведения;

б) дети из деклассированной среды, из среды, классовые установки которой если и были, то только теоретические, они – бывшие. Наблюдая за такими детьми, педологи отмечали, что поведение в этой среде складывалось исключительно под влиянием небольшого, достаточно замкнутого круга лиц, создававшего свою собственную своеобразную мораль, правовые нормы которой распространялись только на эту группу: семейная мораль, «блатная» этика.

3. Дети, у которых направленность поведения благодаря положительной среде хорошая, но имеются проблемы с соматикой.

Исходя из этого сочетания педологи выделяли следующие подгруппы:

а) дети нервно-артритики, с экссудативно-катаральным диатезом, некоторые астеники, дети диспластики. При нормальном интеллекте они не могут работать систематически: часто болеют и потому малоработоспособны. Это дети аномальных конституций. Педологи рекомендовали при работе с такого типа детьми исключительно внимательное отношение и очень осторожную нагрузку работой, длительный санаторный режим;

б) нормально одаренные, но психически неустойчивые детские типы – дети невропаты: истерические, неврастенические, эпилептоидные характеры и т. п. Хотя в общем среда здесь и являлась положительно направленной, но обычная среда для этих детей была раздражителем слишком сильным. Все они характеризовались тем, что их реакции не соответствовали посылаемым средою раздражителям. Чаще всего здесь был необходим длительный санаторный режим, в основу которого должен был быть положен систематический рационализированный труд. Они нуждались в лесных школах, школах-санаториях;

в) дети с более медленным темпом усвоения, чем средний ребенок нормального типа. Это так называемые субнормальные дети: лимфатико-гипопластики, некоторые диспластики. Для решения их проблем педологами предлагалось создание особых классов для субнормы, где должны быть более активные и конкретные методы работы, меньшее число учеников в классе, педологизированные педагоги. Работать они могли обычно по программам нормальной школы и, по существу, еще не покидали ее русла, а лишь должны выделяться в особые классы;

г) дети умственно отсталые, недостаточность которых характеризовало их общее качественное своеобразие. По наблюдениям педологов, темп усвоения учебного материала у этих детей был более медленный, чем у нормального ребенка, а главное – частично учебный материал нормальной школы качественно не подходил для этих детей. Они не могли делать тех широких обобщений и выводов, которые делали их нормальные сверстники;

д) дети с недостатками главных рецепторов: слепые, глухонемые, слепоглухонемые. При полной интеллектуальной одаренности такие дети не могли усвоить учебного материала, преподносимого обычными школьными средствами. К ним приходилось применять особые приемы обучения: шрифт Брайля для слепых, чтение с лица для глухонемых и т. д.;

е) дети с недостатком эффекторов – дети-калеки. При работе с такими детьми нередко приходилось заменять утраченные рабочие органы специальными аппаратами, дававшими возможность таким детям усваивать подходящие для них ремесла.

Все дети этой категории требовали к себе особой, специальной, к их природе приспособленной школы.

К четвертой категории педологи отнесли детей, у которых все было плохо: и соматика, и среда. Плохая соматика при этом давала все типы предшествующей категории: малоработоспособных, неустойчивых, субнорму, умственно отсталых, слепых, глухонемых, слепоглухонемых и калек. А плохая среда сообщала всем этим детям и плохую направленность. Для решения данных проблем педологией предлагались три направления работы: 1) изменение направленности поведения с применением всех имеющихся

для этого средств; 2) оздоровление ослабленного организма; 3) специальные методы работы, которые применялись бы к отдельным типам недостаточности – умственно отсталым, слепым, глухонемым, калекам и т. д.

Плохая соматика, часто затрудняющая получение прочных установок, в этом случае значительно усложняла работу. А социально отрицательная среда, в свою очередь, еще более подрывала и без того слабую соматику. В итоге и получался тот комплекс, вывести ребенка из которого было исключительно трудно. Это были по-настоящему трудные дети. Трудность здесь состояла не только в среде, как у детей второй категории, и даже не в самих детях, как в третьей категории, а в тех отношениях, которые создавались между соматикой и социальной средой как формовщиком реакций индивида.

Рассматривая данные категории, мы отмечаем, что они не являлись резко разграниченными, между ними предполагались целые ряды переходных форм. Как среда, так и соматика терпели не только количественные, но и качественные деградации, и благодаря этому получалось весьма большое разнообразие как индивидуальностей, так и личностей.

Подводя итоги, мы констатируем, что к концу 20-х гг. прошлого века учеными-педологами был накоплен богатейший материал по изучению детей, позволивший им выявить различные их типы. Все это было направлено на достижение главной цели – на анализ, классификацию, описание, объяснение и оценку педагогических процессов для того, чтобы обнаружить принципы развития ребенка и привести его в такое состояние, которое стимулировало бы его и способствовало хорошему умственному и физическому развитию. При этом умственное и физическое развитие взаимосвязаны, а значит, и решать детские проблемы нужно в комплексе.

Спорным в исследованиях педологами типов детей является вопрос передачи одаренности в семьях по наследству. Безусловно, учеными было выявлено большое сходство в результатах умственного исследования братьев и сестер и еще более замечательное – в исследовании близнецов, но данное «наследование» могло быть результатом целенаправленного воспитания и обучения как со стороны родителей, так и со стороны старших братьев и сестер по отношению к младшим. Наверное, и живой пример помогал младшим в семье умственно развиваться.

Исходя из исследований ученых-педологов, мы представляем классификацию типов ребенка, отразившую как достижения наук и о человеке, так и всю сложность «бурной, революционной эпохи»: 1) нормально идеальные дети; 2) здоровые дети из среды с иными установками, чем те, которые культивирует школа (социально запущенные); 3) дети с положительно направленным поведением, но плохой соматикой (дефективные); 4) дети с плохой соматикой из социально запущенной среды (трудновоспитуемые).

Обозначив данные типы, педологи, однако, отмечали, что они (типы) не являются резко разграниченными, между ними существует целый ряд переходных форм, которые нужно уметь распознавать. Для осуществления такого «распознавания» требовались качественные, фундаментальные знания о ребенке, его внутреннем и внешнем мире, о болезнях и темпераменте. Конечно, из-за сложности вопроса не все советские педологи-практики, учителя и воспитатели могли решить детские проблемы, к тому же и педо-

логический инструментарий был недостаточно разработан, что и привело к ряду поверхностных, скороспелых выводов о типе того или иного ребенка. Это впоследствии будет поставлено в вину педологам в постановлении ЦК ВКП(б).

Литература

1. **Граборов, А. Н.** Типы трудных детей / А. Н. Граборов. – М.; Л.: ГИЗ, 1930. – 80 с.
2. **Ребенок, его природа и потребности:** Сб. статей. – М.: Новая Москва, 1926. – 126 с.

РАЗДЕЛ VII СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.0

Е. И. Бражник

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Глубокие политические и социально-экономические реформы в нашей стране ведут к становлению открытого общества, отличительной особенностью которого является взаимодействие с другими странами и народами. Отечественная система образования также претерпевает большие изменения. Сегодня государственная образовательная политика направлена на модернизацию образования с учетом общих тенденций его развития в странах мира. Именно образование является той приоритетной сферой, от которой зависит социально-культурное и социально-экономическое развитие страны.

Российские социально-культурные и социально-экономические реформы происходят в контексте глобальных изменений в мире.

Европа же является регионом, где в настоящее время наиболее интенсивно проходят интеграционные процессы, охватывающие экономику, социальные отношения, науку и образование.

Российская педагогическая наука и образовательная практика ищут способы обеспечения высокого обновляющегося уровня образования путем осмысления интеграционных процессов, происходящих в европейском образовании и в разнообразной российской образовательной практике – от «образовательного туризма» до международных образовательных проектов и создания международных учебных заведений.

В образовании европейских стран можно выявить ряд противоречий, которые связаны со спецификой общественного развития региона, ориентированного на формирование открытого интеркультурного европейского общества, которое предполагает усиление интеграционных процессов во всех сферах общественной жизни, в том числе в образовании:

– между глобальными потребностями европейского общества в объединении и локальными потребностями каждой культуры. Локальные потребности выражаются в стремлении подготовить в условиях национальной системы образования гражданина Европы, сохраняющего национально-культурную идентичность и готового к жизни и деятельности в открытом обществе на разных уровнях: локальном, региональном, национальном, общеевропейском, мировом;

– между необходимостью достижения нового качества образования в соответствии с потребностями открытого европейского общества и традициями, сложившимися в системах образования европейских стран;

– между расширяющимися возможностями межкультурного взаимодействия, обусловленными развитием специальной образовательной политики

в Европе, и неготовностью специалистов разного уровня к осуществлению этого взаимодействия;

– между усилением воспитательной функции современного образования в плане гражданского, поликультурного демократического воспитания и недостаточно адекватной деятельностью педагогов по решению данной задачи. Обозначенные противоречия позволяют сформулировать ведущую проблему исследования. Она состоит в изучении особенностей изменения качества образования в результате интеграционных процессов в системах образования европейских стран в условиях открытого общества.

В каждой национальной системе образования накоплен богатый педагогический опыт. История развития российской педагогической науки свидетельствует о традициях обращения ученых к зарубежному опыту европейских стран. Российские сравнительные исследования последнего десятилетия выявляют особенности развития начального, среднего, профессионального, педагогического образования в отдельных европейских странах. Особым предметом исследований стали реформы высшего образования в Европе, в которых анализируются общие тенденции развития, ведущие к взаимному признанию дипломов разными странами.

До 90-х гг. XX в. в научно-педагогических исследованиях отсутствовала методология целостного осмысления всемирного историко-педагогического процесса. Развитие современной педагогической науки происходит на новых методологических основаниях, что проявляется в исследованиях, рассматривающих российское образование в структуре единого мирового образовательного пространства. Так, современные исследования проблемы повышения качества и модернизации образования основываются на изучении общих тенденций развития образования в мире, включая европейские страны.

Особенности развития сравнительной педагогики в современный период заключаются в следующем:

- в содержании сравнительных педагогических исследований отражается широта исследовательского поля (от изучения педагогического процесса в конкретном учебном заведении до глобальных исследований по развитию мирового образовательного пространства);

- предметом исследований становится «международное образование» (деятельность международных организаций в сфере образования), «образование для развития» (инновационные процессы в образовании разных стран), «образование за рубежом» (изучение практики образования в конкретной зарубежной стране);

- современные сравнительные педагогические исследования имеют междисциплинарный характер и осуществляют связи с другими науками – философией, антропологией, психологией, социологией, историей, этнологией, экономикой, культурологией. Методология сравнительных педагогических исследований характеризуется разнообразием философских позиций ученых (позитивизм, марксизм, постмодернизм) на основе принципа «гуманитарной демократии» в научном мире. Свобода в мировоззрении проявляется и в выборе методов исследований – общенаучных, социологических, гуманитарных.

Характерной особенностью современного периода является переход от «методологии единичного» (изучение одной страны-нации) к «методологии общего» (изучение страны-нации в контексте региона или всего мирового пространства).

Наблюдается развитие научно-исследовательской кооперации в форме международных конференций, международных исследовательских проектов, международных ассоциаций по сравнительному образованию.

В современном российском и европейском обществах ведется поиск новых ценностей и критериев во всех сферах культуры, новых форм отношений человека с миром. Исследователю близки идеи признания культурного полифонизма и диалога культур, их взаимного обогащения, видения многополюсной цивилизации, самоценности разных культур.

Проведенный анализ обусловил выбор в качестве методологической основы исследования интеграционных процессов в европейском образовании культурологический подход. В сравнительных педагогических исследованиях он является традиционным, так как невозможно всестороннее изучение образования в другой стране вне социально-культурного контекста. Культурологический подход в данном исследовании позволяет более полно объяснить процессы, происходящие в европейском обществе в целом и, в частности, в образовании как феномене культуры и средстве развития европейского общества. Этот подход дает возможность рассмотреть отражение в образовании тенденций развития культурных ценностей, норм, традиций и применить «методологию общего», т. е. изучить национальную систему образования в контексте европейского региона, с учетом общеевропейской культурной специфики.

Для исследования интеграционных процессов необходимо уточнить сущность культурологического подхода, а именно: культурологический подход рассматривается как включающий в себя совокупность взаимодополняющих подходов: традиционных – системного, деятельностного, аксиологического и нетрадиционного – проектировочного. Это позволяет рассмотреть интеграционные процессы в европейском образовании на разных уровнях: ценностном, содержательном и технологическом, в системе школьного и педагогического образования.

В рамках избранного методологического подхода в исследовании использован следующий понятийный аппарат. «Образование» – феномен культуры. В педагогическом исследовании приведенное определение конкретизируется. Образование рассматривается как процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества, который характеризуется открытостью и включает социально-культурную среду: город, страну, мир. Образование формирует носителей определенной культуры, вступающих в открытом обществе в межкультурное взаимодействие.

«Европейское образование» представляет совокупность систем образования европейские страны, открытых к межкультурной коммуникации и взаимодействию и выводящих носителя традиционной, родной культуры к общеевропейской и мировой культуре.

«Культура», являясь многозначным понятием, в данном исследовании включает себя всю человеческую деятельность и все, что возникает в ней,

ее продукты, социальные качества человека и т. д. В этом значении границы между понятиями «культура» и «общество» размываются. *Культура и общество в целом становятся понятиями равномасштабными* и по своему объему совпадающими. При этом в состав культуры попадает материально-производственная деятельность – во всем ее содержании, которая является первичной, исходной сферой, в которой заложен «пусковой механизм» саморазвития культуры (М. Каган). Саморазвитие культуры отождествляется с саморазвитием общества в целом.

Понятие «интеграция» является ключевым понятием в исследовании. В педагогической литературе оно в основном используется для раскрытия социально-педагогических, дидактических и методических аспектов проблемы интеграции и дифференциации в образовании (А. П. Валицкая, В. Н. Максимова, М. Пак, С. А. Сергеенок, О. М. Сичивца, Ю. С. Тюнников, Г. Ф. Федорев и др.). Исследование базируется на работах А. П. Лиферова, который рассматривает интеграцию в современном мировом образовании как часть сложного и всеобъемлющего процесса сближения, взаимодействия и взаимопроникновения национальных структур образования. *Интеграция понимается как процесс и результат межкультурного взаимодействия специалистов в образовании, который способствует развитию нового качества образования в европейском культурно-образовательном пространстве.*

В результате изучения материалов по проблеме интеграционных процессов в европейском образовании определилось исследовательское поле, которое включило три взаимосвязанные сферы: педагогическую науку (сравнительную педагогику) как *теоретическую основу* развития интеграционных процессов, школьное образование как *сферу* развития интеграционных процессов и педагогическое образование как *условие* развития интеграционных процессов.

Следующим понятием, которое является важным в исследовании интеграционных процессов, является «европейское измерение в образовании». Термин «европейское измерение» традиционно относился к экономической, политической, социальной сфере. Специальное понятие «европейское измерение в образовании» (*dimension europeenne dans L'education* – фр. яз.) появилось по инициативе Европейской ассоциации учителей, которая в 1968 г. потребовала от европейских правительств расширения полномочий в сфере образования, создания Высшего совета образования Европы, создания Европейского института образования и науки, утверждения общеевропейского статуса учителя. В 1976 г. это понятие отмечается в Резолюции Совета европейских министров образования.

Этимологически понятие «dimension» означает «величина (размер) измеряемого тела во всех его направлениях». Абстрактный смысл этого термина как «размах, ширь, объем» появился в XIX в. Понятие «европейское измерение в образовании» позволяет учитывать различные составляющие европейского образования и рассматривать сложные вопросы. «Европейское измерение в образовании» – это культурологический взгляд на образование, дающий возможность выявить глубинные направления развития современного образования в Европе с учетом распространения общеевропейских ценностей. Идея «европейского измерения в образовании» определяет следующие направления исследования интеграционных процессов:

– «европейское измерение» образовательных систем: анализ общих тенденций их развития, конвергентных политических решений в образовании, которые создают условия для формирования единого европейского образовательного пространства. Это приводит к созданию более «проницаемых» систем образования, повышает их сравнимость, мобильность субъектов образования, создает условия для их взаимодействия, которое должно повлиять на улучшение качества образования;

– «европейское измерение» учебных программ, содержания, методов, форм межкультурного взаимодействия в школьном образовании. На данном уровне оно выступает как самоценность, определяющая новое направление развития образования учащихся.

Идея «европейского измерения в образовании» позволяет провести исследование на теоретическом и практическом уровне. На теоретическом уровне – выявить с помощью методов, применяемых в сравнительно-педагогическом исследовании, тенденции развития общеевропейской, национальной и региональной специфики образования, позитивные аспекты интеграционных процессов в образовании, формы и способы взаимообогащения национальных образовательных систем. На практическом уровне анализируется содержание «европейского измерения» в школьном образовании (межкультурные проектные формы обучения и др.), выделяется воспитательный компонент образования и его формы (европейские конкурсы, европейские клубы, дни Европы, проекты «Комениус», «Лингва», «Молодежь для Европы» и др.), новые типы учебных заведений – европейские школы, двуязычные отделения, европейские классы и т.д.

Изучение проблемы проводилось на основе проблемно-сравнительного, историко-логического, герменевтического анализа различных документов Совета Европы и Европейского Союза, включая материалы международных конференций, симпозиумов, семинаров, периодических изданий, программ и проектов ЕС и СЕ, а также работ российских и европейских авторов Б. Л. Вульфсона, А. Н. Джурицкого, З. А. Мальковой, К. Миникело, А. Caboche, J.-Ch. Deberre, H. Dicuzeide, J. Fialaire, M. E. Galvao, S. Gaussant, E. Grosjean, S. Gruber, P. Imbert, D. Kallen, P. Laderriere, J. C. Tedesco, J.-J. Vidal и др.)

Было установлено, что начало 70-х гг. открывает эпоху зарождения общеевропейской согласованной образовательной политики. На первом съезде Совета министров образования Европейского Сообщества (1971) признается важная роль образования в процессе европейской экономической интеграции. В 1974 г. Комиссия ЕС приняла документ «Образование в ЕС», в котором признавалось существенным «развитие общей перспективы в сфере обучения». Требовались совместные усилия для более интенсивного обмена информацией и опытом по трем направлениям: активизация людей и инновации в образовании; развитие образования для детей рабочих-мигрантов; внедрение «европейского измерения» в образование.

«Европейское измерение в образовании» означало создание в школе возможностей для изучения одного или двух иностранных языков. В учебные планы рекомендовалось включать «предметы, дающие широкие знания о Европе, о ее отношениях с остальным миром». Комиссия предложила способствовать созданию международных научных групп для разработки экс-

периментальных программ обучения, проводить обмен идеями и опытом между представителями стран Сообщества, оказывать финансовую поддержку преподавателям для стажировок в разных странах по обмену педагогическим опытом. В 1976 г. Совет министров европейских стран принимает программу действий, в которой говорится, что важно включить «европейское измерение» в работу преподавателей начальных и средних школ сообщества. В этот период под «европейским измерением в образовании» понималось прежде всего систематическое изучение деятельности Европейского сообщества.

В 70-е гг. XX в. создаются современные «наднациональные» образовательные организации, среди которых постоянно действующий Комитет образования государств – членов ЕС, в функции которого входит разработка стратегии сотрудничества с целью «гармонизации» систем образования европейских стран. Под его эгидой действует Европейский институт воспитания и социальной политики (Париж) и Бюро сотрудничества в области воспитания и социальной политики (Брюссель). В 1975 г. в Берлине создается Европейский центр развития профессиональной подготовки, цель которого – распространение научной и технической информации. Он акцентирует внимание на профессиональной подготовке и вкладе современного образования в три основные области: в модернизацию экономики, в развитие новых технологий и создание новых рабочих мест, в развитие непрерывного образования. Особое внимание уделяется профессиональной подготовке.

В этот же период появляются европейские неправительственные организации, профессиональные ассоциации, европейские учебные заведения, среди которых: Европейский фонд культуры в Амстердаме (1954 г.); Европейская ассоциация учителей (1956 г.); Ассоциация подготовки учителей в Европе (1976 г.); Европейская ассоциация родителей учащихся (1985 г.); Европейская ассоциация родителей учащихся средних учебных заведений (с 1988 г.); Европейская сеть исследований в области образования и подготовки (1985 г.); Европейский институт университетского уровня во Флоренции (1976 г.) и др. Европейский институт является высшим учебным заведением, которое принимает для исследовательской работы и обучения студентов в области истории, права, экономических, политических и социальных наук.

В этот период создаются специальные информационные службы EURYDICE – сеть информации по образованию в Европейском Союзе (1980 г.), EUDISED – Европейская система документации и информации по образованию (1970 г.). Маастрихтский договор о создании Европейского Союза (ноябрь 1993 г.) означал новый качественный скачок в развитии общеевропейской образовательной политики, переход от «неуверенной, разбросанной европейской политики образования к решительной, органичной, нацеленной на всю Европу».

Законодательную базу интеграционных процессов в образовании европейских стран определяют международные организации – Европейский Союз и Совет Европы, которые рассматривают межкультурное взаимодействие в образовании как способ и условие развития нового качества современного образования.

Роль Совета Европы (СЕ) заключается в распространении ведущих культурных ценностей: открытости, толерантности, диалога. Образовательная политика СЕ решает идеологические задачи – распространение и закрепление плюралистической демократии, достижение социальной сплоченности, поэтому межкультурные проекты СЕ направлены на модернизацию содержания образования на всех ступенях непрерывного образования, и доминантой их является гражданское и поликультурное образование.

Главными задачами СЕ в образовании являются:

- изучение тенденций развития образовательной политики в разных странах;
- выявление общих проблем в образовании и генерация новых идей для их решения путем межкультурного взаимодействия;
- развитие диалога с педагогической общественностью разных стран;
- создание информационно-образовательной среды в целях развития межкультурного взаимодействия;

Совет Европы подчеркивает значение образования для распространения и усвоения демократических ценностей в обществе. Механизмом распространения и усвоения этих ценностей становится межкультурное взаимодействие в образовании.

Развитие в 90-е гг. XX в. деятельности Европейского Союза в сфере образования свидетельствует о признании роли образования в социально-экономической интеграции европейских стран. При этом межкультурное взаимодействие в образовании рассматривается как механизм развития нового качества образования, влияющего на процессы социально-экономической интеграции. В связи с этим в странах Европейского Союза проводится целенаправленное развитие межкультурного взаимодействия в образовании. Специальные образовательные программы и проекты ЕС («Сократес», «Лингва», «Леонардо да Винчи» и др.) свидетельствуют о системном подходе в развитии интеграционных процессов в образовании стран Западной Европы. Образовательная политика направлена на распространение «европейского измерения» во всех звеньях непрерывного образования, на развитие преемственности образовательных программ и взаимное признание дипломов в странах ЕС, на подготовку педагогического персонала к межкультурному взаимодействию.

Доминантой в программах и проектах ЕС является поликультурное воспитание, лингвистическое образование, развитие профессиональной мобильности.

Развитие международными организациями европейской образовательной политики проявляется:

- в разработке стратегии развития школьного образования на уровне формирования общих целей, которые ориентированы на усвоение общих ценностей и формирование культуры личности гражданина объединяющейся Европы;
- в модернизации содержания школьного образования – распространение знаний и компетентностей «о Европе и для Европы» на основе практики гражданского, поликультурного и лингвистического образования;
- в стимулировании проектных образовательных технологий, в основе которых лежит межкультурное взаимодействие (программы «Сократес», «Леонардо да Винчи» и др.).

Формами интеграционных процессов являются:

– различные типы международных учебных заведений (европейские школы, международные колледжи, билингвальные учебные заведения и т. п.). Международное учебное заведение – это результат постоянного межкультурного взаимодействия в образовании, выработка общих образовательных целей, среди которых ценности лингвистического, поликультурного, гражданского образования. Создание межкультурного образовательного стандарта ведет к признанию диплома об окончании такого учебного заведения в разных странах Европы и мира;

– исследовательские практико-ориентированные проекты СЕ в области образования («Среднее образование для Европы»; «Образование, направленное на воспитание демократической гражданственности»; «Современная языковая политика в многоязычной и мультикультурной Европе»; «Демократия, права человека и меньшинства: образовательный и культурный аспекты»; «Преподавание истории в школах» и др.);

– методические рекомендации для учителей, в которых отражены цели образования, компетентности учащихся, приоритеты подготовки и т. д.;

– детские международные конкурсы и образовательные проекты («Европа в школе», «Европейские клубы»);

– краткосрочные международные семинары и курсы для учителей как форма повышения квалификации, которые посвящены приоритетным направлениям деятельности СЕ и ЕС: демократическая гражданственность, права человека и образование с учетом многообразия культур, школьные связи и обмены, современные языки, история в европейском аспекте образования, «европейское измерение в образовании» и др.

Межкультурное взаимодействие в образовании способствует гармонизации систем образования европейских стран, которая выражается не столько в сравнении систем образования, сколько в поиске общих тенденций и показателей развития и является условием целостности европейского образовательного пространства.

Вследствие интеграционных процессов в европейском обществе в настоящее время изменяется образовательная парадигма школьного образования: к задаче социализации личности, передачи определенных знаний и опыта, изменения поведения обучаемых прибавляется задача опережения реальности (предвосхищения будущего), развития инноваций, создания условий для активного участия в реальной социальной деятельности.

Политика «европейского измерения в образовании» определяет новые дополнительные цели и задачи в школьном образовании:

– распространение знаний о Европе и формирование мировоззренческой концепции единой Европы средствами гражданского, поликультурного, лингвистического образования;

– развитие европейского сознания и усвоение субъектами образования общих европейских ценностей средствами проектных технологий межкультурного взаимодействия; формирование компетентностей гражданина европейского общества.

«Европейское измерение» содержания образования влияет на распространение идей и практики гражданского и поликультурного образования. В документах ЕС предлагается новая концепция развития общей культуры

личности (Белая книга ЕС, 1995). Согласно этой концепции, современная общая культура личности характеризуется открытостью и широтой, интегрирует гуманистическую, научную и технологическую составляющие. Она является базой для развития индивидуальной идентичности, понимания мира и участия в нем. Современная общая культура – это не просто совокупность знаний. Современные знания быстро устаревают в европейском обществе, которое характеризуется мобильностью, поликультурностью, полилингвизмом. Само понятие «знания» изменяет свое значение. Знания в широком смысле могут быть определены как аккумуляция фундаментальных, технических знаний и социальных, включающих как основные коммуникативные способности.

Современная культура включает поведение, отношение, образ существования в этом мире, критические и этические аспекты. Развитие желания учиться всю жизнь играет определяющую роль.

Ключевым компонентом современной общей культуры личности становится понимание мира, событий, вещей, людей, других культур. На основе понимания мира формируются собственное мнение и собственный выбор. Критерии выбора зависят от усвоенных общественно значимых ценностей. Фундаментальной миссией среднего образования Совет Европы считает помощь каждому ученику в развитии своего потенциала и усвоении ценностей демократического общества. В связи с этим возрастает роль гражданского образования, формирующего социальное поведение.

Гармонизация систем школьного образования основывается на выявлении общих критериев развития:

– в основу организации европейского школьного образования положены принципы лично-ориентированного и лично-деятельностного обучения, в котором реализуются права ребенка на активность и свободный выбор деятельности;

– в основе содержания образования – солидные базовые знания по родному языку и литературе, математике, естественным наукам, двум и более иностранным языкам, гражданское образование;

– компетентный подход к разработке учебных программ (Великобритания, ФРГ, Испания, Россия, Швейцария и др.) ориентирует на развитие активной личности, обладающей различными компетенциями, среди которых социальные, поликультурные, лингвистические, информационные, предметно-деятельностные.

Разработки учебных программ становится постоянным процессом адаптации содержания образования к потребностям изменяющегося общества. Сравнительный анализ учебных планов школ разных стран показывает наличие значительных национально-культурных особенностей. Вместе с тем в условиях интеграционных процессов намечается тенденция «европейского измерения» в содержании образования. На международных симпозиумах Совета Европы в начале 90-х гг. учебные программы, например, по истории, оценивались как этноцентрические и националистические. Задача образовательной политики СЕ и ЕС заключается в осуществлении перехода к европейским программам путем распространения «европейского измерения в образовании». «Европейское измерение» предлагается как дополнительный компонент в школьном образовании разных стран.

Совет Европы разработал рекомендации для учителей по новым подходам в преподавании истории, иностранного языка, географии, гражданского воспитания, экономики, окружающей среды, искусства, музыки, науки. Согласно концепции Совета Европы, важно посвящать учащихся в общее историческое, культурное и нравственное наследие всех европейских стран, развивать европейское взаимодействие в образовании.

Концепция раскрывает особенности изучения:

– географического разнообразия Европы, политических и социальных структур, исторических факторов развития с акцентом на развитие правовых знаний, концепции государства и идеи свободы;

– основных характеристик европейской культуры: единство, разнообразие, полилингвизм;

– истории развития европейских идей с 1945 г. до идей сегодняшнего дня, задач и способов функционирования европейских организаций, совместного поиска ответов на экономические, экологические, социальные и политические вызовы.

Межкультурное взаимодействие специалистов в образовании рассматривается как условие распространения «европейского измерения». Межкультурные или европейские проектные технологии, основанные на идеях прагматической педагогики, становятся ведущими технологиями «европейского измерения в образовании». Сущность этих технологий можно выразить двумя словами: решение проблемы. Это влияет на развитие мотивации учителей и учащихся: потребность знать, потребность действовать, потребность принимать решение. Таким образом, развитие мотивационной сферы субъектов образовательного процесса является доминантой в «европейском измерении в образовании».

Идея «европейского измерения в образовании» создала прецеденты инновационного опыта в школьном образовании европейских стран. Советом Европы опубликованы материалы, где анализируются конкретные педагогические инновации. Среди них: «Европейские клубы», «Педагогика обменов», «Программа “Факс”», «Проект “Озон”» и др. Эти работы демонстрируют *технологии европейских проектов в школьном образовании*, в основе которых лежат следующие принципы:

– тематический междисциплинарный подход к содержанию образования, нацеленный на понимание «европейского измерения»;

– организация прямого опыта учащихся, полученного в ситуациях, приближенных реальной жизни;

– организация межкультурного сотрудничества, в котором акцентируется внимание на решении общих проблем и получении конкретных результатов;

– совместная работа одновременно в монокультурной и межкультурной командах и взаимная ответственность.

Межкультурные или европейские проекты призваны решить проблему поликультурного, гражданского, лингвистического образования в непосредственной межкультурной деятельности, в которой происходит понимание, принятие и усвоение новых ценностей. «Стимулы и причины человеческой деятельности получают в сфере ценностей дальнейшее развитие: потребности, преобразованные в интересы, в свою очередь превращаются в ценности» (А. Г. Здравомыслов).

При оценке эффективности проектных технологий предлагается не оценка «чистых» знаний, полученных в ходе выполнения проекта, а развитие опыта социального действия. Знания подчиняются решению прагматических задач и получению конкретного результата. Результатом может быть социальный эффект, физический предмет, модификация межличностных отношений, новые индивидуальные или коллективные компетентности и т. д.

Межкультурные проекты требуют междисциплинарного подхода в обучении, основанного на изучении глобальных тем и проведении сравнительного исследования. На основе «глобальной темы» выстраивается образовательная ситуация, которая акцентирует внимание на социально значимом действии или на поиске решения определенной проблемы. Понятие «европейское измерение» раскрывается, например, при изучении таких тем, как: «Откроем Европу»; «Быть двадцатилетним и жить в Европе»; «Встречаться в Европе: преодолевать лингвистические барьеры»; «Молодежь и подготовка в Европе»; «Европа в будущем: путешествие в центр Европы» и др.

Идея «европейского измерения в образовании» способствует созданию особых форм организации школьного и внешкольного образования, среди них (например, во Франции) европейские классы, классы культурного наследия, классы открытия, классы Виллетт, где межкультурное взаимодействие становится нормой педагогического процесса.

Признаком активизации межкультурного взаимодействия специалистов в образовании является развитие педагогических движений в форме ассоциаций учебных заведений и ассоциаций учителей (Международная ассоциация языков и культур, Ассоциация лицеев Жана Моне, Европейская ассоциация экспериментальных школ, Европейская ассоциация начальных школ, Европейская ассоциация учителей франкоязычных билингвальных учебных заведений и т. д.). Учитель становится инициатором межкультурного взаимодействия, являясь участником, советником, наблюдателем, воспитателем-организатором межкультурного взаимодействия учащихся: ставит педагогические задачи, определяет европейскую значимость проекта, поддерживает динамику деятельности монокультурной и межкультурной команды, обеспечивает соответствие проекта школьной образовательной программе. Учитель является примером лингвистической образованности для учащихся.

Распространение «европейского измерения в образовании» делает очевидной необходимость специальной подготовки учителей в первоначальном и продолжающемся образовании к межкультурному взаимодействию.

В предложениях Совета Европы по совершенствованию подготовки учителей речь идет о необходимости формирования нового мышления и новых компетентностях учителя, которые связаны с общим отношением к современному социально-культурному и социально-экономическому развитию европейских стран. «Европейское измерение в образовании» не зависит только от дидактических знаний. Оно зависит больше от «духа», который передается учителю: уважение плюрализма мнений и культур, признание общего европейского культурного наследия, общих идеалов, стремление к взаимному пониманию, приверженность идее демократии. Формирование положительного отношения учителя к этим ценностям и есть сущность «европейского измерения в образовании» учителей. Эти ценности могут фор-

мироваться в демократической образовательной среде в педагогических учебных заведениях, когда практикуется уважение к разнообразию способностей и интересов студентов, и студент может участвовать в демократических институтах.

В педагогических вузах европейских стран возникают локальные концепции «европейского измерения» в подготовке учителей, в основе которых – формирование «европейского сознания» учителя, который должен обладать определенными компетенциями: в области сравнительной педагогики и в методологии сравнительных исследований, межпредметной и командной деятельности, а также проектными, психологическими и поликультурными компетенциями. Результатом данного исследования стала **концептуальная социально-культурная модель интеграционных процессов в европейском образовании**, которая может быть представлена в следующем виде:

– культура рассматривается как фактор развития европейского общества, определяющий общеевропейские ценностные ориентиры; образование – как часть культуры и ее движущая сила, способствующая усвоению общих культурных ценностей субъектами образовательного процесса;

– механизмом интеграционных процессов является межкультурное взаимодействие специалистов в образовании; условием интенсификации развития интеграционных процессов – специальная образовательная политика;

– результатом интеграционных процессов становится новое качество школьного и педагогического образования, ориентированное на развитие общей культуры личности учащихся и учителя, включающей развитие компетенций.

Суть интеграционных процессов: процесс межкультурного взаимодействия специалистов в европейском образовании, результатом которого становится развитие нового качества образования на основе обогащения субъектов образовательного процесса общими культурными ценностями, переходящими в принципы их деятельности.

Механизм интеграционных процессов: само межкультурное взаимодействие специалистов в образовании, в ходе которого происходит распространение и усвоение общих культурных ценностей.

Направления интеграционных процессов:

- гармонизация систем школьного образования европейских стран на основе распространения ценностей «европейского измерения в образовании», которые находят отражение в целях, содержании и технологиях школьного образования на принципе дополнительности;

- создание открытого европейского образовательного пространства путем развития межкультурных или европейских образовательных проектных технологий.

Субъекты интеграционных процессов в образовании: специалисты в сфере образования, педагогическая и научная общественность, учащиеся, родители, учителя, представители социально-экономической сферы и др.

Характер протекания интеграционных процессов: сочетание стихийного и организационного начала: стихийное начало – культурно-образовательные контакты и связи между странами, общественно-педагогические инициативы за «европейское измерение в образовании»; организованное на-

чало – общеевропейская, общенациональная, региональная и локальная образовательная политика.

Для интеграционных процессов в образовании характерны противоречия между:

- инновационной образовательной практикой, в основе которой принципы альтернативной, прагматической и развивающей педагогики, и традиционной практикой классно-урочной организации учебно-воспитательного процесса;
- расширяющимися возможностями участия специалистов в европейских образовательных программах и проектах и отсутствием определенных компетентностей для их реализации;
- высокой мотивацией учащихся участвовать в межкультурных образовательных проектах и неготовность к ним в плане лингвистического, гражданского, поликультурного воспитания.

Формы интеграционных процессов: международные ассоциации, конференции, семинары, коллоквиумы, конкурсы, международные учебные заведения, межкультурные образовательные проекты, международные конкурсы и др.

Типы интеграционных процессов (по целям и содержанию):

- культурологические: знакомство учащихся с культурным наследием Европы (школьные обмены, европейские классы);
- лингвистические: достижение нового качества лингвистического образования (билингвальное образование);
- коммуникативные (ассоциации, конференции, семинары, конкурс «Европа в школе», «Европейские клубы» и др.).

Интеграционные процессы протекают в трех взаимосвязанных областях: в сравнительной педагогике как отрасли педагогической науки, в школьной образовательной практике и в педагогическом образовании.

Каждая из этих областей имеет свою специфику развития интеграционных процессов:

А. Интеграционные процессы в *сравнительной педагогике* проявляются в распространении международных конференций, коллоквиумов, семинаров, международных исследовательских проектов, направленных на изучение образовательной практики, а также в развитии международных ассоциаций по сравнительному образованию, что приводит к уточнению методологии сравнительных педагогических исследований.

Б. Интеграционные процессы в *школьном образовании*:

1. Формирование различных институциональных и организационных форм реализации интеграционных процессов в европейских странах:

а) движение за «европейское измерение в образовании», которое выражается в создании международных европейских ассоциаций учителей и учебных заведений (Европейская ассоциация учителей, Европейская ассоциация школ для совместных проектов и др.), ориентированных на развитие *партнерства и практики европейского взаимодействия*, обмен педагогическим опытом;

б) развитие международных учебных заведений – билингвальных, европейских школ, международных лицеев, дающих возможность продолжать образование в любой стране Европы;

в) формирование международными организациями (Советом Европы и Европейским Союзом) образовательной политики «европейского измерения в образовании», что проявляется:

– в поиске общеевропейской стратегии развития школьного образования на уровне общих целей, которые ориентированы на формирование культуры личности гражданина объединяющейся Европы;

– в модернизации содержания школьного образования – распространение знаний и компетентностей «о Европе и для Европы» на основе практики гражданского поликультурного и лингвистического образования;

– в стимулировании проектных образовательных технологий (образовательные программы СЕ и ЕС) на основе межкультурного взаимодействия.

2. Каждая из организационных и институциональных форм решает свою совокупность задач, однако все они объединяются одной целевой установкой – формирование нового качества образования на основе открытой образовательной среды, которая развивает:

– сознание гражданина современной объединяющейся Европы;

– готовность к мобильности в открытом обществе;

– социальную адаптацию в межкультурном обществе.

3. Формирование политики «европейского измерения в образовании» международными европейскими организациями на принципе дополнительности в национальных системах образования:

а) распространение знаний о Европе и формирование мировоззренческой концепции единой Европы средствами гражданского, поликультурного, исторического, лингвистического образования;

б) развитие европейского сознания и усвоение субъектами образования общих европейских ценностей средствами проектных технологий европейского взаимодействия;

в) формирование компетентностей гражданина открытого европейского общества. К наиболее значительным результатам интеграционных процессов на уровне образования школьников относится совершенствование нового качества образования, характеризующегося определенными критериями на уровне следующих компетенций учащихся:

– социальные компетенции (способность и готовность к межличностному и коллективному взаимодействию);

– поликультурные компетенции (знание и понимание других культур, ориентация на открытость к межкультурной коммуникации);

– лингвистические компетенции (владение иностранными и компьютерными языками);

– предметно-деятельностные или оперативные компетенции (овладение знаниями и способами деятельности в рамках межкультурного взаимодействия, способности использовать полученные знания и умения на практике).

В. Интеграционные процессы в подготовке учителей:

1. Распространение различных организационных форм подготовки учителя к межкультурному взаимодействию:

– в непрерывном педагогическом образовании – распространение практики международных семинаров, коллоквиумов, конференций, форумов, летних школ, специализированных курсов и др.;

– в первоначальном педагогическом образовании – формирование локальных концепций подготовки будущих учителей к межкультурному взаимодействию и практике «европейского измерения в образовании».

2. Готовность учителей к межкультурному взаимодействию. Она характеризуется рядом критериев, которые можно отнести к новым критериям профессионализма:

- компетенции в области сравнительной педагогики;
- лингвистические компетенции;
- компетенции в межпредметной и командной деятельности;
- проектные и психологические компетенции;
- поликультурные компетенции.

Ускорение темпов интеграционных процессов в европейском образовании происходит в условиях регулирования этих процессов, когда поддерживаются государством общественно-педагогические инициативы и инновации (финансовая, организационная, идеологическая поддержка);

– создана нормативная юридическая база, упрощающая межкультурное взаимодействие;

– развивается межкультурное сотрудничество в педагогических исследованиях и в образовательной практике;

– организована подготовка учителей к межкультурному взаимодействию в первоначальном и продолжающемся образовании;

– создана информационно-образовательная среда, где распространяется информация о возможностях участия в европейских образовательных проектах.

Замедление интеграционных процессов происходит при отсутствии одного или нескольких вышеперечисленных условий регулирования.

Таким образом, прогрессивное развитие интеграционных процессов в европейском образовании зависит от ряда социально-культурных и социально-экономических факторов развития:

– информационного (индустриально-технологического) общества, участвующего в международной кооперации в экономике;

– открытого и демократического общества, взаимодействующего с другими обществами на принципе диалога культур;

– деятельности международных организаций мирового (ЮНЕСКО, Всемирный банк и др.) и европейского уровней (Совет Европы, Европейский Союз, Европейский центр профессионального образования и др.).

Основным условием развития интеграционных процессов в образовании является их развитие в культуре на основе распространения гуманистических ценностей, в центре которых находится человек. Образование как феномен и движущая сила культуры является средством и условием усвоения гуманистических ценностей. Общая ориентация европейских национальных систем образования на признание ценности человеческой личности, развитие ее духовной культуры, реализацию ее прав и создание условий для саморазвития способствует гармонизации европейских систем образования. Вместе с тем сама культура, выполняя интегрирующую функцию, ставит определенные ограничения интеграционным процессам в европейском образовании, так как образование является способом сохранения националь-

ной культуры, способом передачи национально-культурных традиций, норм и идеалов.

Интеграционные процессы в европейском образовании не могут и не должны привести к унификации национальных систем образования европейских стран. Политика «европейского измерения в образовании» может распространяться в национальных системах образования только на принципе дополнительности. Распространение общих европейских ценностей и их усвоение с помощью образования способствуют саморазвитию свободной, творческой личности, готовой к взаимодействию в условиях открытого общества. Дальнейшее развитие интеграционных процессов в образовании зависит от готовности российского общества на всех уровнях к восприятию и усвоению культурных европейских ценностей.

Интеграционные процессы в российской системе образования в условиях демократического открытого общества с эффективной экономикой являются объективными процессами, которые способствуют становлению нового качества образования международного уровня. Активное участие российских специалистов в межкультурном европейском взаимодействии в образовании усилит влияние и увеличит вклад России в европейское образование.

РАЗДЕЛ VIII ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.07+159.95

Т. А. Гусева, Н. В. Дмитриева

СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ, МОДЕРАТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ

Анализ исследований познавательной активности показывает, что эта категория рассматривается достаточно часто в работах, связанных с психолого-педагогическим обеспечением образовательного процесса. Наряду с указанной категорией используются и другие термины, например, активизация познавательной деятельности, учебная активность, интеллектуальная активность. Исследователи употребляют эти характеристики в широком аспекте смыслов и значений, часто синонимично. Под познавательной активностью личности могут иметь в виду и реакцию на новизну, и вопросительность, и эмоциональный отклик, и какую-то особую чувствительность к определенному рода воздействиям, и даже моторно-двигательные реакции.

Определенную системность в изучении активности в целом находим в работах исследователей школы В.Д. Небылицына: Н.С. Лейтеса, Э.А. Голубевой, Б.Р. Кадырова, А.И. Крупнова. Основываясь на теоретическом положении В.Д. Небылицына о наиболее общих характеристиках индивидуальности и целостно-функциональном подходе к изучению базовых личностных качеств А.И. Крупнова, определим познавательную активность как совокупность познавательных качеств: любознательности, инициативности, ответственности и т. д.

Указанные качества выступают в системе компонентов, объединенных в инструментально-стилевой (динамический, эмоциональный, регуляторный компоненты) и мотивационно-смысловой (мотивационный, когнитивный, продуктивный компоненты) блоки. В модели А.И. Крупнова четко выступают индивидуальные (природные) и личностные (социальные) компоненты в строении личностных качеств. Признаки, имеющие природные предпосылки развития (динамический, эмоциональный, регуляторный), зависят от свойств нервной системы и характеристик темперамента человека. А социальными предпосылками, зависящими от социального окружения и условий деятельности, обуславливаются мотивационные, когнитивные и продуктивные компоненты [4].

Природная и социальная сущность компонентов предполагает возможность целенаправленного развития познавательных качеств посредством тщательного изучения влияния факторов и условий, а также специфических модераторов, обусловленных факторами и условиями. К таковым модераторам, определяющим специфику проявления и реализации познаватель-

ных качеств, отнесем пол, возраст, этническую принадлежность и когнитивно-стилевые предпочтения.

Факторами развития традиционно считают социальную среду (семейное воздействие и воспитательные стратегии, образовательное пространство, действие средств массовой информации, референтные группы, культурные и религиозные традиции, общественно-политическую формацию в целом) и биологические предпосылки, обусловленные наследственностью и врожденностью.

В зарубежной психологии находим сторонников и биологического, и социального подходов в изучении природы активности. Сторонники биогенетической детерминации активности считают, что ее основа находится в биологической системе организма. Так, основатель психодинамического направления в изучении личности З. Фрейд определял движущую силу активности исходя из инстинкта как врожденного состояния возбуждения, называя его конечной причиной любой активности [17]. А уже в индивидуальной теории личности А. Адлера находим посылки о некоторой особой «творческой силе», обеспечивающей свободную осознанную активность человека. Причем эта творческая сила не принадлежит ни природным, ни социальным факторам развития, являясь особым индивидуальным аспектом, влияющим на развитие человека [13].

Постфрейдисты Э. Фромм и К. Хорни отвергали идеи З. Фрейда о детерминации поведения человека биологической природой. Они считали, что в психоанализе не раскрыто влияние факторов окружающей среды на личность и ее активность. Э. Фромм связывал возникновение спонтанной активности у детей с ощущением единения себя с обществом, признавая любовь и труд в качестве основных компонентов, с помощью которых развивается «позитивная свобода» [18].

Значение социальных и культурных влияний в формировании личности и проявлении ее активности характерно и для теории К. Хорни, в которой утверждалось, что социальные отношения между ребенком и родителями являются решающим фактором для развития активной личности [19].

Представители диспозиционального направления в психологии Г. Оллпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк считают, что черты личности, как особые структуры, управляют активностью человека, в связи с чем он либо активно ищет социальные ситуации, способствующие проявлению его особенностей, либо избегает их [14 - 16].

Теоретик оперантного научения Б.Ф. Скиннер убедительно доказывал, что воздействие окружающей среды определяет поведение человека.

Эти направления объединяет то, что внутренние и внешние факторы активности в основном противопоставляются друг другу, в то время как движущие силы развития активности, скорее, нужно искать в противоречиях, возникающих в процессе взаимодействия как внутренних, так и внешних факторов [20].

Продолжим анализ биогенетических тенденций исследования активности в познавательной сфере. О врожденной биологической сущности интереса свидетельствуют работы Дж. Селли, Ст. Холла, которые считали источником познавательной активности врожденные инстинкты и потребности. Так, Дж. Селли, выявляя природу детских вопросов, подчеркивал, что

богатство и разнообразие вопросов, свидетельствующие об умственном развитии ребенка и его познавательной активности, есть не что иное, как определенные наследственные качества. Он отмечает, что период первых усиленных попыток ребенка понять окружающее начинается приблизительно около конца третьего года. У детей возникают многочисленные вопросы о происхождении вещей, явлений и об их истории. В качестве одного из теоретических объяснений этого явления Дж. Селли, Ст. Холл, рассматривая детскую вопросительность, указывали, что это не что иное, как врожденное качество детей. Такой возраст наступает у ребенка, когда он начинает понимать явления окружающего мира. По мнению авторов, для этого не требуется ни воспитания, ни обучения, а ребенок, якобы со свойственной ему от природы любознательностью интересуется предметами, явлениями, стремится узнать как можно больше и задает вопросы: «Зачем?», «Почему?» и др. [12].

В отечественных исследованиях также находим сторонников физиологической природы активности. Например, в работах И.П. Павлова поисковая активность определялась посредством изучения особого ориентировочно-исследовательского рефлекса, который представляет собой биологическую основу интереса человека к миру, познанию и проявляется в виде любознательности [9].

Придерживался биологической теории возникновения интереса и С.Л. Рубинштейн, связывая его с ориентировочным рефлексом, однако любознательность он называл психологическим выражением интереса, подчеркивая тем самым ее социальную сущность [11].

В целом для отечественной психологии свойственно рассмотрение проблемы факторов развития познавательной активности с позиции общих методологических положений о социальности личностного становления человека, его «воспитуемости», связи содержания и развития с социальной и педагогической средой.

В исследованиях Н. Ц. Купарадзе, Н. Г. Морозовой, К. М. Рамоновой отмечается преобладающая роль среды в формировании любознательности. Причем не сами по себе обстоятельства и жизненные условия накладывают значительный отпечаток на развитие личностной любознательности, а окружающие субъекта люди, их воздействие, понимание, стимулирование [7]. По мнению К. М. Рамоновой, любознательность как устойчивое состояние поддерживается определенными объективными условиями, а следовательно, ее развитие предполагает разумную организацию этих условий. Связь любознательности с интересом и, соответственно, с ориентировочно-исследовательским рефлексом приводит к пониманию изучаемого свойства как более совершенного психического образования, условия и пути формирования которого зависят как от внешних объективных причин, так и от многих возрастных и индивидуальных особенностей детей [10].

Однако при исследовании инициативности К. А. Абульханова-Славская отмечает, что это качество не зависит от возраста, а имеет индивидуальные формы (внутреннее побуждение и внешнее проявление) и особенности реализации. Низкий уровень инициативы может быть обусловлен рядом причин, среди которых:

1) инертный генезис личности, в результате чего инициативность не была сформирована на ранних этапах развития личности и ее жизненного пути; автор указывает на возможный дефицит общения с матерью, на зависимое или подавленное положение ребенка в семье и др.;

2) некомфортные социально-психологические условия, при которых сама личность подавляет инициативу на стадии ее возникновения, зная, что она не будет принята и одобрена окружающими, т. е. блокиратором инициативы членов группы является характер и уровень благополучия взаимоотношений внутри социальной группы;

3) наличие внутренних конфликтов и противоречий, вследствие чего сама личность блокирует свои инициативы.

На наш взгляд, высокая способность к прогнозу (антиципации) и высокая ответственность человека часто также «работают» не в пользу развития инициативных действий, поскольку, ожидая и предвидя трудности, личность может сдерживать проявление инициативы, заранее прогнозируя, что не сможет полностью реализовать инициативное стремление. Инициативное стремление может также «гаситься» субъектом из-за низкой самооценки.

Для нашего исследования особо интересно сочетание инициативности и ответственности человека. Динамические компоненты этих качеств могут отрицательно коррелировать друг с другом. Так, инициатива, считает К. А. Абульханова-Славская, расширяет поле деятельности, активности, но возникающая вслед за ней ответственность требует четких критериев для саморегуляции, и если они предварительно не выделены, личность вынуждена сужать «пространство» активности, упрощая задачу. Была выявлена интересная зависимость между характером инициатив и притязаниями личности на публичное одобрение, успех, оригинальность. Желание заявить о себе иногда оборачивается неспособностью самостоятельно реализовать свой замысел. Существует так называемый функциональный тип личности, у которого инициатива не связана с ответственностью, поскольку на ответственной стадии этот тип полностью отказывается от автономии, целиком переключается на социально-психологические опоры и активно заимствует готовые решения. Исследования К. А. Абульхановой-Славской выявили, что отдельные субъекты проявляли инициативу, когда были пассивны все остальные, другие – в порядке подражания или соревнования с окружающими и только некоторые были инициативны «по собственному побуждению». Обнаружилось также неумение людей согласовывать свои инициативы, что отрицательно сказывалось на результатах деятельности и приводило к возникновению конфликтов. Причины этого кроются в незнании организационных путей их реализации. Так, старшеклассники были быстры на выдумку, но «туги» на ее воплощение в жизнь. Подростки, напротив, хуже продуцировали новые идеи, зато с энтузиазмом воспринимали и реализовывали чужие замыслы. «Согласованность» инициатив выступала либо как их тождественность, либо как их контрастность, но подлинное согласование инициатив отсутствовало [1].

Итак, реализация познавательно-активных стремлений, проявляющихся в любознательном, инициативном, ответственном поведении личности, обусловлена биологическими и социальными факторами развития. Специфика индивидуального познавательного поведения определяется рядом характе-

ристик, которые мы рассматриваем в качестве *модераторов* проявления познавательной активности (индивидуально-типологические, возрастные, полоролевые и др.). Так, в работах С.И. Кудинова представлены результаты анализа структуры любознательности со стороны возрастных, полоролевых и этнонациональных аспектов. Автор отмечает специфику любознательности подростков, старшекласников и студентов, а также особенности реализации любознательности русскими учащимися и школьниками-алтайцами [5].

Анализ возрастных особенностей любознательности показал, что значимые изменения обнаруживаются как по социальным, так и по природным характеристикам данного свойства. С возрастом увеличиваются показатели эмоционального компонента, интернальной переменной. Мотивационные, когнитивные и продуктивные компоненты обнаруживают отличия практически по всем переменным, кроме социоцентризма. Результаты исследования свидетельствуют о тесной связи природных и социальных факторов развития любознательности в онтогенетическом аспекте и позволяют считать возраст определенным модератором проявления познавательных качеств личности. Кроме того, было определено, что показатели любознательности девочек выше, чем мальчиков. Это доказывает необходимость учета при анализе познавательной активности учащихся полоролевой модерации.

В работе Е.В. Базаркиной национальный аспект исследования расширен выборкой казахов и российских немцев. У испытуемых казахов отмечен высокий уровень регуляции любознательного поведения, сильная выраженность продуктивных показателей, в то время как у немецких ребят ярче представлен когнитивный компонент и эгоцентрическая мотивация [2]. Эти данные, на наш взгляд, и определяют специфическую роль этноса как одного из модераторов познавательной организации человека.

Указанные выше модераторы помогают осуществлять определенную дифференциацию субъектов познавательного процесса, в то время как для комплексного анализа необходимо реализовывать и индивидуальный подход, системным типологическим основанием которого, на наш взгляд, является когнитивный стиль.

В наших исследованиях изучалась взаимосвязь когнитивных стилей «дифференциальность – интегральность», «аналитичность – синтетичность», «импульсивность – рефлексивность» и познавательных качеств личности (любознательности, инициативности, ответственности, настойчивости). Полученные результаты свидетельствуют о значимых отличиях познавательного поведения учащихся и студентов с разными когнитивно-стилевыми предпочтениями. В данной работе не будем останавливаться подробно на отличительных особенностях указанных качеств, отметим лишь, что когнитивные стили можно считать специфическими модераторами, определяющими индивидуальные особенности развития познавательной активности. Причем когнитивно-стилевые отличия имеют место как в природном, так и в социально обусловленном блоках изучаемых характеристик [3].

В связи с указанной детерминацией компонентов базовых личностных качеств динамические изменения познавательной активности человека, скорее, возможны при направленной фокусировке воздействий на социально обусловленные признаки. Однако это не так однозначно. В нашей работе

была предпринята попытка развития любознательности, инициативности, ответственности, настойчивости (ЛИОН) посредством реализации коррекционно-гармонической программы. Данная программа состояла из этапов, включающих чтение элективного курса, диагностические и тренинговые задания, а также рефлексивный аспект.

Результаты коррекционно-развивающей работы оказались следующими. Сравнение средних значений ЛИОН на констатирующем и контрольном этапах эксперимента свидетельствовало о действенности предложенной программы. Положительные изменения произошли во всех социально опосредованных характеристиках, но достоверные отличия зафиксированы в когнитивном компоненте инициативности и мотивационном компоненте настойчивости. Интересно, что характер природно-зависимых компонентов тоже гармонизировался: отмечены достоверные изменения динамических параметров любознательности и инициативности, эмоциональных параметров любознательности и ответственности. Эти результаты свидетельствуют в пользу системности изучаемых качеств, когда изменение одного компонента системы способно повлечь за собой изменение и других компонентов.

Итак, развитие познавательной активности личности представляет собой сложный и длительный процесс, нуждающийся в психолого-педагогическом сопровождении. Целостно-функциональный подход позволяет системно оценить природу, строение, функционирование и факторы развития такого психического феномена, как познавательная активность. Одно оказывается несомненным, что внутри традиционно изучаемых факторов необходимо рассматривать ряд подфакторов-модераторов, обуславливающих специфику проявления и реализации активных действий личности. К таким модераторам и должны быть отнесены индивидуально-типологические характеристики, обусловленные когнитивными стилями.

Литература

1. **Абульханова-Славская, К.А.** Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. **Базаркина, Е. В.** Национально-психологические особенности проявления любознательности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Е.В. Базаркина. – Барнаул, 2001. – 22 с.
3. **Гусева, Т. А.** Стилиевые аспекты любознательности: монография / Т.А. Гусева. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. – 170 с.
4. **Крупнов, А. И.** Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности / А.И. Крупнов // Системные исследования свойств личности. – М.: УДН, 1994. – С. 9-23.
5. **Кудинов, С. И.** Полоролевые аспекты любознательности подростков / С. И. Кудинов // Психологический журнал. – 1998. – Т.19, № 1. – С. 26-36.
6. **Кудинов, С. И.** К проблеме системного изучения познавательной активности личности / С.И. Кудинов, Т.А. Гусева // Мир человека: Научн.-информ. изд. / СибГТУ. – Красноярск, 1999. – Вып. 6. – С.18-25.
7. **Купарадзе, Н. Ц.** Формирование любознательности у детей старшего дошкольного возраста: дис... канд. пед. наук / Н.Ц. Купарадзе. – Тбилиси, 1988. – 121 с.
8. **Морозова, Н. Г.** Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – М.: Знание, 1979. – 47 с.

9. **Павлов, И. П.** Лекции о работе больших полушарий головного мозга: Лекция первая / И.П. Павлов // Полн. собр. соч. – 2-е изд., доп. – М.; Л., 1951. – Т. 4. – С. 15-30.
10. **Рамонова, К. М.** Особенности и пути развития любознательности у детей дошкольного возраста: дис... канд. психол. наук / К.М. Рамонова. – Сев.-Осет. гос. ун-т, 1970. – 187 с.
11. **Рубинштейн, С.Л.** Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
12. **Холл, С.** Социальные интересы у детей и учреждения их развития / С. Холл. – СПб., 1909.
13. **Adler, A.** The individual psychology of Alfred Adler / A. Adler. – N. Y.: Basic Books, 1956.
14. **Allport, G. W.** The person in psychology. Selected essays / G. W. Allport. – Boston: Beacon Press, 1968.
15. **Cattell, R. B.** Personality and learning theory / R. B. Cattell // The structure of personality in its environment. – N. Y.: Springer, 1979. – Vol. 1.
16. **Eysenck, H. J.** Personality and individual differences / H.J. Eysenck, M.W. Eysenck. – N. Y.: Plenum, 1985.
17. **Freud, S.** An outline of psychoanalysis / S. Freud // Standart edition. – London: Hogarth, 1940. – Vol. 23.
18. **Fromm, E.** To have or to be? / E. Fromm. – N. Y.: Harper and Row, 1976.
19. **Horney, K.** Our inner conflicts / K. Horney. – N. Y.: Norton, 1945.
20. **Skinner, B.F.** Critique of psychoanalytic concepts and theories. / B. F. Skinner // The Scientific Monthly. – 1954.

РАЗДЕЛ IX ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 37.0+616-053.2+159.97

Н. Г. Иглина, С. В. Трубицина, О. В. Магденко

ПЕРИНАТАЛЬНОЕ ПОРАЖЕНИЕ ЦНС У НОВОРОЖДЕННЫХ ДЕТЕЙ

Поражение центральной нервной системы является наиболее частой патологией перинатального периода. Перинатальное поражение ЦНС у новорожденных – это обобщенное понятие, которое объединяет патологические состояния, обусловленные воздействием на центральную нервную систему плода отрицательных факторов в антенатальном (позднем фетальном), интранатальном (во время родов) и раннем неонатальном периоде (до 7 дней жизни).

Из литературных источников известно, что 73% всех поражений обусловлены различными формами гипоксии, 13 – пороками развития ЦНС, 7 – механическими повреждениями в родах и 7% связаны с инфекционными заболеваниями оболочек головного мозга [14].

Перинатальные повреждения ЦНС могут приводить к задержке психомоторного развития, микро- и гидроцефалии, судорожным расстройствам, нарушениям слуха, зрения, задержке речевого развития, девиантному поведению, нарушению сна и т.д.

Эффективная профилактика и лечение последствий этих влияний возможны при учете особенностей развития плода, а также взаимоотношений между организмом матери и плода в различные сроки беременности [3].

Целью настоящего исследования было выявление комплекса факторов, влияющих на формирование патологии нервной системы у новорожденных детей.

Исследование проводилось на базе стационара Новосибирского муниципального психоневрологического консультативного диагностического детского центра в отделении для новорожденных детей. В данном исследовании участвовали 100 матерей и 100 детей периода новорожденности (57 мальчиков и 43 девочки). Данные для анализа были взяты из детских историй болезней за 2002 г. Большинство заболеваний нервной системы новорожденных детей зависит от состояния здоровья матери. Поэтому представляло интерес проанализировать состояние здоровья в течение беременности и родов у женщин, имеющих детей с симптомами поражения ЦНС.

Как видно из таблицы, большее количество детей было рождено от женщин в возрасте от 21 до 25 лет, что составляет 45% от всех рожденных.

Этот возраст соответствует оптимально фертильному возрасту (анатомическая и физиологическая зрелость репродуктивной сферы женщины) [1]. Возрастные изменения, которые могли повлиять на нормальное течение беременности и родов, имели 39% женщин [3]. У женщин после 30-летнего возраста риск родить ребенка с врожденной патологией, в частности ЦНС,

Социальное положение обследуемых женщин

	Показатель	Удельный вес, %
Возраст, лет	17-20	16
	21-25	45
	26-30	21
	31-35	11
	36-42	7
Образование	Среднее	8
	Среднетехническое	65
	Высшее	17
Занятость	Работают	54
	Учатся	10
	Не работают	36
Семейное положение	Брак зарегистрирован	67
	Брак не зарегистрирован	33

возрастает. В ходе исследования установлено, что 24% детей было рождено женщинами старше 30 лет. Беременные в данном возрасте относятся к группе высокого риска, у таких женщин чаще развивается слабость родовой деятельности [3]. Отрицательное влияние слабости родовой деятельности на плод связано с нарушением маточно-плацентарного кровообращения и изменением газообмена между матерью и плодом. У плода при этом развивается метаболический ацидоз, снижаются адаптационно-компенсаторные резервы [9].

У большинства женщин – среднетехническое образование, они работают и находятся в зарегистрированном браке.

Первую беременность имели 48% обследуемых женщин, 25 – вторую, 11% – третью. В среднем на одну женщину от 17 до 42 лет приходилось по две беременности. В ходе анализа медкарт было выявлено наличие медицинских аборт, выкидышей, внематочных беременностей. На долю медицинских абортов пришлось 93, выкидышей – 6, внематочных беременностей – 2%.

На следующем этапе было проанализировано протекание беременности у исследуемых женщин. На первом месте из осложнений беременности стоят гестозы – 64% , далее хроническая фетоплацентарная недостаточность – 54 и угроза самопроизвольного выкидыша – 39%. Кроме этих патологий, встречались анемия, маловодие, резус-конфликт.

Среди различных патогенетических факторов гестозов ведущее значение в повреждении плода принадлежит хронической гипоксии и недостаточности функции плаценты [5]. Почти у 50% беременных с гестозом имела место хроническая внутриутробная гипоксия плода [1]. Гипоксия плода в значительной степени усиливается вследствие патологических изменений в плаценте [15]. Характерно, что патологические изменения плаценты прогрессируют по мере длительности и тяжести гестозов, выраженность этих изменений находится в прямой связи с неблагоприятными исходами беременности и родов.

При гестозах часто наблюдается невынашивание беременности, которое определяет внутриутробную гипотрофию и гипоксическое поражение ЦНС.

Частота преждевременных родов зависит от тяжести гестозов. Рождение недоношенных и функционально незрелых детей способствует значительному повышению перинатальной заболеваемости [10].

В ходе проведенного исследования было выявлено, что значительный процент женщин во время беременности перенесли ОРВИ и грипп. Из литературных данных известно, что любая перенесенная инфекция может существенно отражаться на развитии головного мозга плода. Особо опасна гриппозная инфекция, частота дегенеративных изменений мозга в этом случае резко увеличивается [8, 14].

Первое место среди патологий мочеполовой системы занимает хроническая внутриматочная инфекция, на ее долю приходится 70%. Лидирующее место среди инфекций принадлежит хламидиозу; встречался также бактериально-гнойный кольпит – 18% и эндоцервицит – 12%.

При хронической внутриматочной инфекции происходит внутриутробное инфицирование плода. Тяжесть зависит от времени возникновения и длительности течения инфекционного процесса. Чаще у ребенка поражаются ЦНС, печень, почки, легкие, глаза. У 60% внутриутробно инфицированных детей имеются следующие симптомы: беспокойство, тремор, угнетение физиологических рефлексов и мышечного тонуса [1].

Было выявлено наличие соматических заболеваний у женщин, имеющих детей с патологией ЦНС. Ведущее место занимают патологии сердечно-сосудистой системы – 17%, чаще встречаются приобретенные и врожденные пороки сердца. Эндокринные заболевания встречаются в 7% случаев, гипертония – в 6%. Выявленные заболевания отрицательно влияют на течение беременности и развитие плода.

Было обнаружено, что в 87% случаев роженицы имели патологическое течение родового процесса: стремительные (29%), затяжные (24%) и быстрые роды (34%). На кесарево сечение приходилось 32%, которое относится к травмирующим факторам, так как не является физиологическим и не вызывает адаптационных реакций, как во время самопроизвольных родов [2]. Чрезмерно сильная (стремительная) родовая деятельность характеризуется увеличением количества схваток в единицу времени и значительным повышением внутриматочного давления. Слишком сильные схватки сопряжены с возможностью преждевременной отслойки плаценты, что ведет к острой асфиксии плода. Быстрое продвижение головки плода по родовым путям способствует механическому травмированию и внутричерепным кровоизлияниям. При такой родовой деятельности происходит снижение маточно-плацентарного кровообращения вследствие укорочения фазы медленного расслабления и повышения тонуса матки, что приводит к гипоксии плода [12]. Дiskoординированная родовая деятельность проявляется нарушением координации схваток, судорожными схватками и ригидностью шейки матки. При этом нарушается кровообращение в матке: снижается кровенаполнение тела матки на более продолжительное время, чем при нормальных физиологических родах. Таким образом, при патологических родах в патогенезе повреждающего влияния на плод имеют место расстройства ге-

модинамики в матке, кислородная недостаточность и метаболические нарушения у плода в сочетании с механическим воздействием на него.

Наибольшее количество отклонений в родах принадлежит тугому обвитию пуповины – 17%, по 6% занимают преждевременное излитие околоплодных вод и длительный безводный период (в среднем составляющий 11 часов). В ходе родов у 2% женщин было использовано наложение акушерских щипцов, что вызывает острую гипоксию, инфицирование, механическую травму плода, и приводит к рождению ребенка в крайнем тяжелом состоянии. Это оказывает неблагоприятное воздействие на мозг ребенка [1].

Таким образом, анализ карт беременных женщин, у которых были рождены дети с патологией ЦНС, показал, что у них встречались отклонения в соматическом состоянии здоровья, беременность в большинстве случаев протекала с осложнениями, также наблюдалась патология в родах.

Анализируя состояние здоровья новорожденных детей, мы обнаружили, что 60% из них были доношенными, 21 – недоношенными, 19% – переносимыми. Недоношенными новорожденными считаются дети, рожденные с 27-й по 37-ю неделю беременности с массой от 1000 до 2500 г, доношенными – с 38-й по 40-ю неделю с массой более 2500 г, переносимыми – с 41-й и более недель.

Из литературных данных известно, что большинство случаев преждевременного рождения ребенка обусловлено нарушением его внутриутробного развития. Следовательно, нервная система недоношенного ребенка принципиально отличается от таковой здорового новорожденного. Это, прежде всего, касается уровня зрелости мозга к моменту рождения. Обнаруживается морфологическая и функциональная незрелость нервной системы, она чрезвычайно ранима в связи с незавершенностью строения отдельных ее компонентов, в частности сосудов (хрупкость и повышенная проницаемость) [11].

Помимо той или иной степени недоразвития мозга, у недоношенных детей также могут обнаруживаться и значительные нарушения его развития, приводящие к неправильному формированию отдельных структур и к последующему измененному функционированию нервной системы. Среди симптомов, свидетельствующих о незрелости ЦНС у недоношенных детей, выделены снижение спонтанной двигательной активности, мышечная гипотония и гипорефлексия, мелкий и непостоянный тремор конечностей и подбородка, легкое и непостоянное косоглазие. Эти изменения обычно кратковременны, длительность их обнаружения зависит от степени недоношенности [3]. В дальнейшем у недоношенных детей обнаруживаются психоневрологические нарушения, возникшие на почве недоношенности, умственная недостаточность (до 75%), нарушения поведения и эмоциональной сферы (50%), двигательные расстройства (25-34%), судороги, нарушения деятельности органов чувств, речи, слуха, зрения. Клинические проявления при повреждении ЦНС недоношенных детей могут иметь разный характер, что, в свою очередь, затрудняет оценку неврологических симптомов и раннюю диагностику церебральных нарушений. Среди заболеваний нервной системы у недоношенных нередко встречается внутричерепная родовая травма [10].

В ходе проведенного исследования выявлено, что 84% детей имеют нормальный доношенный вес, 10 – гипотрофики, рожденные с массой до 2,5 кг, и 6% детей – крупные с массой от 4 до 6 кг.

Гипотрофики – это дети недоношенные или доношенные с задержкой развития. Гипотрофия плода возникает при остром или хроническом нарушении питания. Она характеризуется уменьшением толщины подкожного жирового слоя, снижением тургора тканей, сухостью и бледностью кожных покровов, дефицитом массы тела по отношению к его длине, изменением функционального состояния ЦНС, метаболическими расстройствами и снижением иммунологической резистентности.

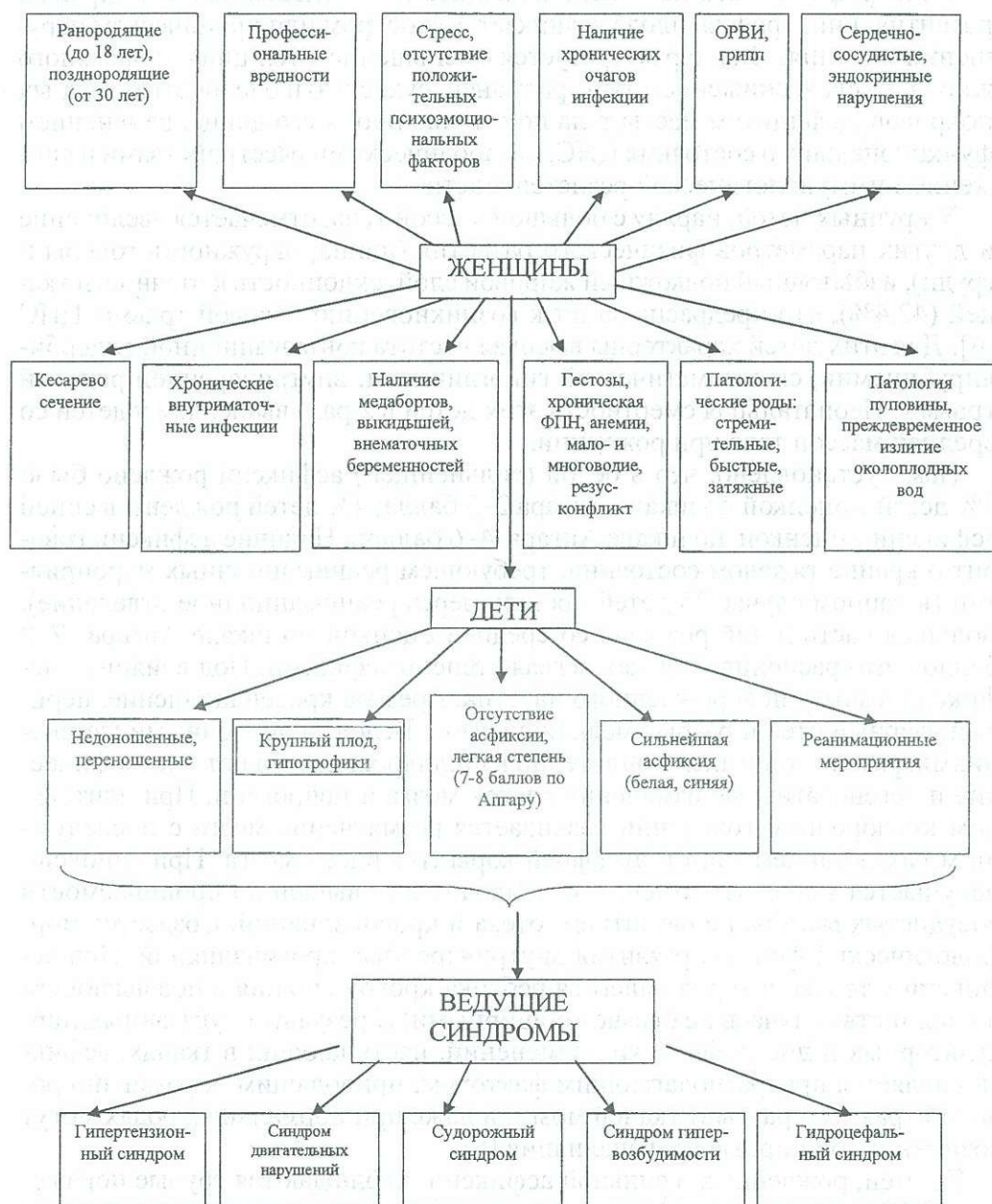
У крупных детей, наряду с большой массой тела, отмечается увеличение и других параметров физического развития (длина, окружность головы и груди), избыточный подкожный жировой слой, склонность к отечности тканей (42,4%), что предрасполагает к возникновению родовой травмы ЦНС [6]. Для этих детей характерны высокая частота конъюгационной гипербилирубинемии, симптоматической гипогликемии, внутричерепной родовой травмы. Неонатальная смертность этих детей в 2 раза выше, чем у детей со средней массой тела при рождении.

Нами установлено, что в белой (сильнейшей) асфиксии рождено было 3% детей с оценкой по шкале Апгара 2–3 балла; 4% детей рождены в синей асфиксии с оценкой по шкале Апгара 4–6 баллов. Наличие асфиксии говорит о крайне тяжелом состоянии, требующем реанимационных мероприятий (в данном случае 75 детей прошли через реанимационное отделение). Большая часть детей рождена со средней оценкой по шкале Апгара 7–8 баллов, что расценивается как легкая степень асфиксии. Под влиянием асфиксии в мозгу новорожденного наступает резкое кровенаполнение, периваскулярный отек и разрыв мелких сосудов. Вслед за первичными изменениями, развивающимися в эндотелии капилляров, наступают дистрофические и дегенеративные изменения клеток мозга и нейроглии. При длительном кислородном голодании развивается размягчение мозга с последующим разрастанием глии и атрофией коры головного мозга. При гипоксии нарушается тканевый обмен, что приводит к повышению проницаемости сосудистых мембран с развитием отека и кровоизлияний. Создается морфологический фон для развития внутричерепных кровоизлияний. При асфиксии у только что родившегося ребенка кровоизлияния в подавляющем большинстве случаев не бывают обширными. В результате указанных циркуляторных и дистрофических изменений, наступающих в тканях, асфиксия является предрасполагающим фактором, приводящим к развитию родовой травмы – разрыву тканей мозга, и даже при нормальных родах могут возникнуть обширные кровоизлияния [6].

У детей, рожденных в сильной асфиксии, наблюдаются грубые поражения ЦНС с выраженными гипертензионно-гидроцефальным, судорожным синдромами.

По данным анамнеза, взятого из 100 историй болезней, мы выделили ведущие синдромы поражения:

- 1) гипертензионный синдром – 30%;
- 2) синдром двигательных нарушений – 15%;
- 3) судорожный синдром – 11%;
- 4) синдром гипервозбудимости – 39%;
- 5) гидроцефальный синдром – 5%.



Факторы формирования патологии нервной системы у новорожденных детей

Чаще у детей отмечается сочетание нескольких синдромов. Влияние комплекса данных синдромов приводит к задержке темпов развития новорожденного ребенка.

Таким образом, комплекс факторов, воздействовавших в период беременности, в родах привел к формированию патологии нервной системы у новорожденных детей. Данные факторы представлены на рисунке.

Для успешной коррекционной и педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии нервной системы, важное значение имеет знание причин и характера нарушения развития. Любое воздействие на мозг ребенка приводит к отклонениям в психомоторном развитии. Их проявления будут различны в зависимости от времени неблагоприятного воздействия, т. е. от того, на каком этапе развития мозга оно имело место, от наследственной структуры организма, а также от тех социальных условий, в которых воспитывается ребенок. Все эти факторы в комплексе определяют ведущий дефект, который проявляется в виде недостаточности интеллекта, речи, зрения, слуха, моторики, нарушений эмоционально-волевой сферы, поведения. Задача педагога-дефектолога в каждом конкретном случае состоит в том, чтобы вместе с врачом проанализировать причины задержки развития той или иной функции и найти адекватные способы для ее преодоления.

С целью предупреждения нежелательных явлений, которые возникают во время критических периодов развития ребенка, педагог-дефектолог должен хорошо знать возрастные особенности детей.

Возрастные кризисы сопровождаются сложными нейроэндокринными перестройками. В том случае, если у ребенка имеет место заболевание нервной системы, эти нарушения могут приводить к нарушениям психического развития. Кроме того, под влиянием нейроэндокринных изменений у больных детей могут возникать асинхронии (задержанное или опережающее развитие тех или иных функциональных систем).

Если во время кризисов у ребенка обостряется или выявляется то или иное отклонение в развитии, надо осуществить систему медицинских и коррекционно-воспитательных воздействий.

Для детей с патологией нервной системы характерны выраженная умственная утомляемость, отвлекаемость на уроках, затруднения в усвоении техники чтения, снижение фона настроения, самые разнообразные страхи, в том числе и школьные, домашняя многочасовая работа по подготовке к занятиям, а в некоторых случаях и отказ от выполнения школьных заданий.

В связи с этим начинает формироваться школьная неуспеваемость, что, в свою очередь, осложняет взаимоотношения ребенка не только с учителями, но и с родителями, а это может привести к школьной дезадаптации. Такие дети имеют проблемы не только в школе, но и в семье. Это может вызвать социально-психологическую дезадаптацию. Поэтому такими детьми должны заниматься не только медицинские работники, но и психологи, педагоги, дефектологи, социальные работники.

С целью снижения риска рождения детей с патологией нервной системы беременным женщинам с ранних сроков беременности рекомендуется посещение занятий по подготовке к родам. Данная психокоррекционная и профилактическая работа позволит снять у беременных женщин состояние тревожности, психоэмоционального напряжения, стресса, которые могут негативно отразиться на развитии плода.

Литература

1. Айламазян, Э. К. Акушерство: учеб. для вузов / Э. К. Айламазян. – СПб.: Спец. лит., 1999. – 494 с.

2. **Ахмедова, Э. Н.** Развитие детей, извлеченных путем кесарева сечения / Э. Н. Ахмедова // Казан. мед. журн. – 1989. – №1.
3. **Барашнев, Ю. И.** Перинатальная неврология / Ю. И. Барашнев. – 2001.
4. **Бодяжина, В. И.** Акушерство / В. И. Бодяжина. – Курск, 1995. – 496 с.
5. **Евсюкова, А. В.** Гестозы и развитие плода: докл. на IV рос. конф. «Планирование семьи: вчера, сегодня, завтра», 21-22 янв., г. Москва / А. В. Евсюкова. – М., 1997.
6. **Елизарова, И. П.** Церебральные нарушения у новорожденных, перенесших родовую травму и асфиксию: библиограф. практ. врача / И. П. Елизарова. – М.: Медицина, 1977. – 176.
7. **Кирющенко, А. П.** Влияние вредных факторов на плод / А. П. Кирющенко. – М.: Медицина, 1997. – 216 с.
8. **Классификация перинатального поражения нервной системы: метод. рекомендации №99/34** / под ред. проф. Н. Н. Володина, проф. А. С. Петрухина. – М., 1999.
9. **Кошелева, Н. Г.** Профилактика перинатальной заболеваемости и смертности / Н. Г. Кошелева. – М.: Медицина, 2001. – 141 с.
10. **Лебедев, Б. В.** Невропатология раннего детского возраста: руководство для врача / Б. В. Лебедев, Ю. А. Барашнев, Ю. А. Якунин. – М.: Медицина, 1981. – 352 с.
11. **Персианинов, Л. С.** Особенности функциональной системы кровообращения у беременных, рожениц, родильниц / Л. С. Персианинов. – М.: Медицина, 1999. – 288 с.
12. **Пестрикова, Т. Ю.** Ведение беременности и родов высокого риска / Т. Ю. Пестрикова. – М.: Релакс, 1999. – 278 с.
13. **Поздний токсикоз беременных (влияние на мать и плод): сб. науч. тр.** / под ред. Э. К. Айламазян. – Л., 1984. – С. 9-13.
14. **Ратнер, А. Ю.** Неврология новорожденных (острый период и поздние осложнения) / А. Ю. Ратнер. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1995. – 367 с.
15. **Федорова, М. В.** Плацента и ее роль при беременности / М. В. Федорова, Е. П. Калашникова. – М.: Медицина, 1986.

РАЗДЕЛ X РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378

А. И. Шутенко

КРИЗИС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ИСПЫТАНИЕ ПОСТМОДЕРНИЗМОМ

Известно, что система образования в настоящее время переживает не самые лучшие времена. О кризисе образования уже много сказано, продолжает говорить и, очевидно, еще будет сказано немало. Здесь, как правило, отмечаются его социально-экономические, идеологические, политические, демографические, технологические и другие причины. Вместе с тем глубинно-культурные причины редко попадают в поле зрения критической мысли. В тени научной рефлексии остается явный ценностно-смысловой реверс современного обихода жизни. Многие авторы отмечают очевидный социокультурный сдвиг жизненных стандартов и ценностей, к которым система образования не знает, как подойти, да и по сути подойти никогда не сможет, поскольку по своему призванию, исторической судьбе и миссии образование предназначено для реальности другого рода по сравнению с надвигающимся на гребне глобализации культурорастворяющим ритмом постмодерна [1, 3, 4, 9].

Сегодня становится очевидным вторжение постмодернизма в сферу образования. Как отмечает В. П. Зинченко, в сферах литературы и искусства постмодерну стало тесно, и под предлогом эстетизации образования началось его наступление на просвещение, на науку, на общечеловеческие ценности, на идеи гуманности. Умами овладевает идея деконструкции всего и вся, как будто нам мало собственной деконструктивной практики [3, с. 10]. Начало осмыслению этой ситуации положил А. П. Огурцов: «Вместо усилий мысли – спонтанность, вместо ответственности – произвол, вместо регулятивных норм – консенсус, вместо ценностей – договоренности, не имеющие обязательного характера и не предполагающие доверия и ответственности, вместо интенциональности – коммуникативность, вместо истины – убеждение – таково кредо постмодернистской философии вообще и постмодернистской философии образования, в частности. Поэтому претензии постмодернистов на перестройку всей системы образования – это строительство здания без всякого фундамента на зыбучем песке» [7, с. 9].

Вместе с тем реальность постмодерна не столь призрачна, как это может показаться на первый взгляд. А для многих сторон нашей жизни и обихода существования она уже очевидна как свершившийся факт.

Реальность нашего времени состоит в том, что оно поднимает до уровня нормы определенное состояние диссонанса с унаследованными и внутренне присущими людям качествами, состояние, представляющееся патологическим с точки зрения природы человека. Прежде всего, отмечаются синх-

ронно идущие процессы индивидуализации и деперсонализации жизни человека на фоне разрушения фундаментальных социокультурных основ общества.

Наше время характеризуется неотвратимым господством неконтролируемых человеком сил и тенденций, вызывающих нарастание в обществе неуверенности и неопределенности в сочетании с подавлением тех проявлений человеческого духа, которые в прежние эпохи вдохновляли людей к лучшей жизни.

Главный вопрос состоит в том, какого человека (специалиста) и к какой жизни необходимо готовить современной системе образования.

Повседневность все больше убеждает нас в том, что жизненный успех людей сегодня зависит от скорости, с какой им удастся избавиться от старых привычек, а не от скорости обретения новых. Лучше всего, как отмечает З. Бауман, вообще не проявлять беспокойства по поводу выбора ориентиров; привычка, обретаемая в ритме современности, – это привычка обходиться без всяких привычек [1].

Люди современной эпохи должны уметь не столько раскапывать скрытую логику в ворохе событий или обнаруживать скрытый смысл в случайных сочетаниях цветных пятен, сколько незамедлительно уничтожать сохранившиеся в их сознании модели и одним резким движением срывать искусно оформленные картины; короче говоря, уметь воспринимать свой опыт на манер ребенка, играющего с калейдоскопом, найденным под рождественской елкой [1].

С развитием информационного общества, когда знания и ценности вырвались из-под контроля и монополии образования и в готовом виде всплыли на поверхность разлившегося информационного половодья, неизбежно возник дидактический сдвиг в обучении. Сегодня совершенно неясно, кто выступает в качестве учителя и кто действует как ученик, кому принадлежит знание, предназначенное для передачи, кто становится его реципиентом, а также кто решает, какие знания подлежат распространению и достойны усвоения.

Теперь умение извлекать информацию и делать из нее необходимые выводы, а также умение менять способы извлечения информации в соответствии с обстоятельствами становится намного важнее самого содержания этой информации [1, 4, 6].

Ученик сегодня учится на примере ситуаций, лишенных структур, равно как и ситуаций с неясными последствиями, для которых характерен избыток структур, т. е. ситуаций, в которых, как настаивает З. Бауман, образовательные процессы не могут быть тщательно отделены от прочих жизненных обязательств и связей, и нет никого, кто был бы за все это «в ответе» [1].

Институты всех уровней обучения, обладающие законным статусом, обнаруживают, что некогда неоспоримое право определять критерии профессиональных навыков и компетентности быстро ускользает из их рук. Сегодня все – студенты, учителя и учителя учителей – имеют равный доступ к видеомониторам, подключенным к Интернету; последние достижения научной мысли, должным образом переработанные, адаптированные к требованиям учебных программ, легкие для использования, продаются в каждом

магазине компьютерных игр, а новейшие модели обучающих игрушек попадают в распоряжение человека в зависимости от наличия у него, скорее, денег, чем ученой степени.

Постоянная и непрерывная технологическая революция превращает обретенные знания и усвоенные привычки из блага в обузу и быстро сокращает срок жизни полезных навыков [2].

Сегодня становится все более привлекательной краткосрочная профессиональная подготовка на рабочем месте, а также гибкие курсы и быстро обновляемые наборы материалов для самоподготовки, которые предлагают на рынке без посредничества университетов. Задачи профессиональной подготовки постепенно, но неуклонно уходят от высших учебных заведений.

Условия постмодернити раскололи одну большую игру прежней культуры на множество мелких и плохо скоординированных игр, сделали правила каждой игры хаотичными и резко сократили срок действия любого из этих правил. Любые позиции, отталкиваясь от которых, можно было бы предпринять логичные действия при выборе жизненных стратегий – работы, профессии, партнеров, моделей поведения и этикета, представлений о здоровье и болезнях, достойных ценностей и испытанных путей их обретения, позволявшие некогда стабильно ориентироваться в мире, кажутся теперь неустойчивыми. Наше время исполнено разрушением рамок и ликвидацией образцов: наугад и без предварительного уведомления [1, 7, 9]. В современных «обществах риска» потребности производства меняются гораздо быстрее, чем человек способен освоить те знания и навыки, которые прежде считались необходимыми для участия в нем [8]; следовательно, с одной стороны, неизбежно снижается ценность традиционных образовательных учреждений, которые всегда выступали важнейшими фабриками социальных значений и смыслов, а с другой – возникает резкая дифференциация между людьми, способными и не способными к столь быстрому усвоению меняющейся социальной реальности.

При таких обстоятельствах высшую ценность (к ужасу педагогического сообщества) обретает такое обучение, которое дает знания о том, как нарушать общепринятый порядок, как избавиться от привычек и предотвратить привыкание, как преобразовать разрозненные элементы опыта в доселе неведомые образцы, относясь в то же время к любому из них как к приемлемому лишь до особого уведомления. Такое обучение быстро становится центральным элементом незаменимого снаряжения для жизни.

Отсюда то непреодолимое ощущение кризиса, которое распространилось среди философов, теоретиков и практиков образования, и которое свидетельствует о «жизни на распутье», порождающей лихорадочный поиск нового самоопределения. Оно проистекает из отрицания авторитетов, полифонии провозглашаемых ценностей и связанной с этим фрагментации жизни [1, 5]. Мир постмодерна, в котором люди выстраивают свои жизненные стратегии, настойчиво стимулирует развитие той разновидности обучения, которая унаследованном нами образовательным учреждениям противопоказана по определению.

По мнению многих авторов, нынешний кризис в системе образования – это прежде всего кризис унаследованных институтов и философий, пред-

назначенных для реальности иного рода. Необходим пересмотр установленных ими концептуальных рамок, а это наиболее трудный и опасный из всех вызовов, которые могут быть брошены человеческой мысли [4]. Не имея возможности выработать иные рамки, философской ортодоксии остается лишь отойти в сторону и махнуть рукой на нарастающую массу новых явлений, объявляя их аномалиями и отклонениями [1].

Поражены этим кризисом, по мнению многих специалистов, все устоявшиеся образовательные институты сверху донизу и в нашей стране, и за рубежом. Особую форму он принимает на уровне университетов.

Университеты сегодня неизбежно теряют свое исключительное право наделять авторитетом людей, активно проявивших себя в поисках нового знания и его распространении. На право, некогда дарованное государством и обществом исключительно университетам, претендуют, и не без успеха, другие учреждения. Репутации все чаще приобретаются и теряются за пределами университетских стен. Здесь мы также видим проявление социокультурного сдвига. Сегодня в формировании иерархий влияния известность заменила славу, публичная известность вытеснила научные дипломы. Сегодня оценка средствами массовой информации, а не традиционные университетские стандарты признания научных заслуг определяют иерархию влияния, столь же непрочную и преходящую, как и «новостная ценность» того или иного сообщения.

Постмодерн постепенно, но неуклонно изменяет основания, на которых возводятся и разрушаются научные репутации, публичная известность и общественное влияние. Как констатирует Режи Дебре, интеллектуальное влияние измерялось когда-то исключительно размером толпы учеников, собиравшихся отовсюду, чтобы услышать учителя; позже, и во все возрастающей степени, – количеством проданных экземпляров книги и оценками, данными ей критиками; однако оба этих критерия, пусть и не полностью, но в значительной мере сведены на нет телевидением и газетами. Для обозначения интеллектуального влияния ныне более уместна новая версия декартовского «я мыслю»: «обо мне говорят – следовательно, я существую» [10].

С тех пор, как известность заняла место славы, отмечает З. Бауман, преподаватели колледжей вынуждены вступать в состязание со спортсменами, звездами эстрады, победителями лотерей, террористами, взломщиками банков и серийными убийцами – и в таких состязаниях у них мало, а то и вовсе нет шансов победить [1].

Поставленная сегодня на широкую ногу индустрия известности вкупе с громкими PR-технологиями втягивает в свою орбиту все большие массы «раскрепощенных» граждан и особенно молодежь, которая не отличается, как правило, особой разборчивостью и всегда не прочь «попасть в историю». Сегодня пределом мечтаний для львиной доли пассионарной и способной молодежи становится реальность оказаться где-нибудь «за стеклом» или на очередной фабрике скороспелых звезд и прочих «головокружительных» проектах. Процесс самоопределения для молодых сегодня как никогда сворачивается до пределов «здесь и сейчас». Не утешительно, но факт – реальный процесс образования происходит все больше не за студенческой скамьей и в залах библиотек, а под звездным светом софитов, пленяющим

фокусом камер, в затягивающей паутине «черных дыр» информационных сетей. Стремление состояться коротким путем, как можно эффективнее и громче, вытесняет в умах желание стяжать славу, путь к которой труден, тернист, долгов и не всегда гарантирует желаемого в финале.

Рассуждая о причинах утраты университетами былого авторитета и независимости, З. Бауман отмечает, что университеты пали жертвой своей собственной совершенной приспособленности и пристроенности. Мир, в котором утверждались университеты, был миром, характеризующимся прежде всего медленным и вялым, по нынешним меркам, течением времени. «Мир, в котором требовались немалые его промежутки, чтобы навыки устарели, чтобы специализация стала зашоренностью, чтобы дерзкая ересь превратилась в реакционную ортодоксию и, в итоге, чтобы все активы оказались обязательствами, а вещи перестали называться своими именами» [1]. Такой мир сегодня исчезает, и скорость его исчезновения намного превосходит способности университетов перестраиваться, приобретенные ими за долгие столетия.

Падение влияния университетов связывается учеными также с произошедшей в XX в. дискредитацией самой науки в глазах общества.

Суть нынешнего кризиса образования состоит в том, что в условиях, когда все традиционные основы и аргументы в пользу некогда возвышенного положения университетов в значительной мере ослаблены, они столкнулись с необходимостью переосмыслить и заново определить свою роль в мире, который не нуждается более в их традиционных услугах, устанавливает новые правила игры в престижность и влияние, а также со все возрастающей подозрительностью смотрит на ценности, которые отстаивали университеты [1].

Условия постмодернити настойчиво и непреклонно диктуют необходимость такого образования, которое ничем не отличалось бы от любой другой из сфер услуг на потребительском рынке. Разумеется, что это образование должно быть привлекательным, удобным и по возможности необременительным, быстрым и облегченным. Постмодернизму под стать именно такое облегченно-убыстренное образование по типу «Fast food», которое освобождено от воспитательных, культурных, научно-исследовательских функций, свободно от духовного напряжения, самостоятельного интеллектуального поиска, живого общения, контакта сознаний, диалога.

В таком образовании господствуют рыночные механизмы спроса и предложения, здесь никого не шокирует, что заказчиком образовательных услуг выступает не общество, не государство, а сам обучаемый, т. е. тот, кому ещё только предстоит жить в обществе. Преподаватель превращается в информационного сервисмена, лекция – в живой видеоряд (который можно освидетельствовать), а курс обучения – в некую загрузку сознания, необходимого до первого включения в предстоящую деятельность. Такая модель образования исходит из того, что обучаемый уже знает, что ему нужно в будущем, а задача обучения – функционально подготовить, «упаковать в профессию». Основная задача – «обучить» (= пропустить) как можно больше учеников с наименьшими затратами, при этом в силу изменчивости рынка популярности профессий быть готовым завтра же сменить профиль подготовки. Отсюда в ходу курсы, предельно упакованные в возможно более детальные

дидактически-программные пакеты-оболочки, как можно более алгоритмизированные технологии обучения, обладающие высокой «пропускной способностью» из расчета количества душ обучаемых в единицу учебного времени, спрос на дистанционные формы обучения на базе информационно-коммуникативных технологий, стремление к расширению сети виртуальных филиалов, множество мелких специализаций и т. п. Таким образом, данная модель по сути представляет некую дидактически-загрузочную систему сознания, готовую к собственной перезагрузке (по первому «свистку» с рынка).

Говоря информационным языком, мы имеем дело с образовательной инсталляцией на выставке-продаже образовательного продукта широкого и недолговременного потребления.

Противоположной стратегией существования университетов в условиях постмодернизма выступает модель их трансформации из «храма науки» в образовательную крепость, в некий «бастион законсервированной культуры», неприступный для действия рыночных сил. Однако данная стратегия, как метко заметил З. Бауман, заключается в сожжении мостов, в отступлении с проигрышных позиций на рынке в «крепость, построенную из элементов эзотерического языка и невразумительной теории» [1].

Обе стратегии, по мнению ученых, возвещают конец «автономии» университетской деятельности и «центрального места» интеллектуального труда в них. Обе стратегии, каждая по-своему, означают капитуляцию: первая предполагает принятие подчиненного, производного положения слуги в иерархии, формируемой и устанавливаемой рыночными силами; вторая – согласие с социально-культурной ненужностью, вытекающей из неоспоримого доминирования этих сил. Обе стратегии делают воистину сомнительными шансы «Великой хартии университетов» стать чем-то большим, нежели лишь добродетельной мечтой.

Реальный выход из кризиса видится авторами в самой неоднородности внутренней конструкции университетов, в их многоликости, непохожести. Университетам, как отмечает З. Бауман, повезло, что их так много, что среди них нельзя встретить двух похожих и что внутри каждого из них имеется поражающее воображение разнообразие отделов, колледжей, научных школ, способов ведения дискуссий и даже вариантов решения стилистических проблем. Университетам здорово повезло, что они остались несопоставимыми, не могущими быть измеренными одной меркой и – что самое важное – не говорящими в унисон. Только такие университеты имеют что предложить многоголосому миру несогласованных потребностей, самовоспроизводящихся возможностей и самоумножающихся альтернатив.

Сегодня задача «подготовки к жизни» – эта вечная и неизменная задача всякого образования – должна, по мнению многих авторов, в первую очередь и прежде всего означать развитие способности сосуществовать в современном мире с неопределенностью и двусмысленностью, с разнообразием точек зрения и отсутствием неспособных ошибаться и достойных доверия авторитетов; прививание терпимости к различиям и готовности уважать право быть различными; укрепление критических и самокритических способностей и мужества, необходимых для принятия ответственности за свой выбор и его последствия; совершенствование способности «изменять

рамки» и сопротивляться искушению бегства от свободы по причине той мучительной неопределенности, которую она приносит вместе с новыми и неизведанными радостями.

Литература

1. **Бауман, З.** Индивидуализированное общество: пер. с англ / З. Бауман. – М., 2002.
2. **Белл, Д.** Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М., 1999.
3. **Зинченко, В. П.** Психологические основы педагогики: учеб. пособие / В. П. Зинченко. – М., 2002.
4. **Ильинский, И. М.** Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М., 2002.
5. **Иноземцев, В. Л.** Расколота цивилизация. Наличествующие предпосылки и возможные последствия постэкономической революции / В. Л. Иноземцев. – М., 1999.
6. **Кастельс, М.** Информационная эпоха: экономика, общество и культура: пер. с англ / М. Кастельс. – М., 2000.
7. **Огурцов, А. П.** Постмодернистский образ человека и педагогика / А. П. Огурцов // Человек. – 2001. – № 3, 4.
8. **Beck, U.** Risk Society. Toward a New Modernity / U. Beck. – L.: Sage Publications, 1992.
9. **Castoriadis, C.** Gesellschaft als imaginaere Institution. Entwurf einer politischen Philosophie / C. Castoriadis. – Frankfurt am Main, 1984.
10. **Debray, R.** Teachers, writers, celebrities / R. Debray. – L., 1981. – P.143.

УДК 377+793.3

Н. В. Соковицова

УЧИТЕЛЬ ТАНЦЕВ – ЭТО ДЕЯТЕЛЬ ИСКУССТВА ИЛИ ОБРАЗОВАНИЯ?

На основании положения коллегии Министерства культуры РСФСР о реорганизации детских музыкальных и художественных школ, детских школ искусств от 1985 г. начала развиваться сеть дополнительного образования: в г. Новосибирске и области открывается более 150 учреждений дополнительного образования, в каждом из которых создаются хореографические отделения. Кроме того, в образовательных школах города и области вводится факультатив по уроку танцев. Но под открывшиеся вакансии не было подведено кадровое обеспечение, так как ни в Новосибирске, ни в примыкающих областях от Владивостока до Перми не готовили и не готовят учителей танцев. Так что вакансии заполняют специалисты, в дипломе которых значится «артист балета» или «руководитель хореографических центров», т. е. люди, не владеющие классическим психолого-педагогическим образованием.

Обратим внимание на тот факт, что идея дополнительного образования и решение о его внедрении исходили еще от Министерства культуры несущее

ствующего ныне РСФСР, на практике же она исполнялось в основном в учреждениях Министерства образования. А ведь, казалось бы, где, как ни в самом «образовании», можно и нужно бы налаживать учебный процесс, приглашая квалифицированных педагогов, вводя предметно-цикловой принцип обучения?

Прошло двадцать лет. Но в Новосибирске и Новосибирской области преподавание танцев под громким названием «хореография» продолжается старым методом, ведется людьми, в дипломе которых значится «руководитель коллектива» или «артист балета», и выпущенный в НГПУ единственный экспериментальный курс педагогов-психологов со специализацией «хореограф», из которых двое работают в хореографическом училище двое – в колледже культуры, один – в театральном институте и они же оставлены в НГПУ, проблемы не решает.

Попробуем разобраться, для чего было принято решение о реорганизации детских музыкальных школ и школ искусств в СССР, для чего авторитетными педагогами были написаны программы по пяти хореографическим дисциплинам на шесть лет обучения, и почему сегодня в Новосибирске многих директоров учреждений дополнительного образования устраивает отсутствие квалифицированных учителей танцев. Откроем министерскую программу и, внимательно знакомясь с целями учреждений дополнительного образования, процитируем: «В целях совершенствования системы эстетического образования подрастающего поколения, *дальнейшего развития начального профессионального образования в области искусства* коллегией МК РСФСР принято постановление о новых типах школ детского внешкольного эстетического образования (детских школ искусств, хореографических школ и других). *Начальное профессиональное образование, эстетическое воспитание средствами хореографии* – таковы цели, поставленные перед хореографическими школами и хореографическими отделениями школ искусств. Выпускники хореографических отделений должны быть не только грамотными исполнителями, но и подготовленными зрителями, слушателями с развитым художественным вкусом».

Из этого вытекает, что поставлена задача формирования восприятия высокоэстетичной, «аристократической» культуры, а не популярно-массовой, которую внедряли пролеткультиовцы на заре советской власти. И это не вкусовые понятия, ибо документ является производным идеологии и общей гуманитарной культуры, провозглашаемой на государственном уровне. Обратим внимание на выделенное курсивом «*начальное профессиональное образование в области искусства*», соответственно – танца или балета, так как речь идёт о хореографическом искусстве. Таким образом, если речь зашла о начальном *профессиональном* образовании, значит, оно должно являться первой ступенью к среднему профессиональному образованию, т. е. навыки и умения, полученные детьми в системе начального профессионального образования, не должны противоречить основным понятиям профессионализма, принятым в системе среднего профобразования, которое готовит прежде всего исполнителей.

Для этой цели, естественно, должен быть отрегулирован *педагогический процесс* как организованная и целенаправленная деятельность людей (обучающих и обучаемых, воспитателей и воспитанников), с целью формирова-

ния начальных знаний в области хореографии. Эти знания заключаются не только в практических танцевальных навыках, т. е. для получения удовольствия от собственной танцевальной деятельности и развития определенных способностей, связанных с занятиями танцем, но, в большей степени, в умении воспроизводить художественные эстетические ценности и оказывать психическое воздействие на зрителя с целью формирования более широкой базы совершенствования морально-политических, психологических и физических качеств личности в конкретной педагогической действительности.

И как ни парадоксально звучит, но после столь многих реформ в начале XXI в. в России все еще остро стоит проблема отсутствия специалистов-хореографов именно в области педагогики, а институты культуры по старинке с избытком продолжают выпускать «массовиков». Так как в настоящее время почти все хореографические структуры переданы в ведение отделов образования, то подготовка детей (именно подготовка, а не обучение) ведется для отчетов на конкурсах и фестивалях, для чего делаются два-три концертных номера, к тому же с не всегда детской тематикой, зачастую продиктованной вульгарным вкусом самодеятельного постановщика. Да и сами занятия строятся по принципу «натаскивания» на программу, без принципов системного обучения, которые включают в себя понятие *школы*.

Учитель танца, никогда не стоявший у «станка», не получивший системного образования, а протанцевавший в кружке три-пять модных в его время танцев, во-первых, всегда будет старомоден, во-вторых, ограничен в танцевальном творчестве, в-третьих, не владея педагогическими навыками, он способен только к ремесленной передаче не танцевальных навыков, а всего лишь ограниченного количества танцевальных текстов. Так же и артист балета. Хотя, разумеется, его системное *исполнительское* образование и багаж танцевального материала не идет ни в какое сравнение с любителем. Но знания танцевального материала артистами балета специфичны и зависят не только от занимаемого положения в театре (танцует ли он герцога или носит его оружие, танцует лебедей или крестьянские танцы), но и от уровня профессионализма балетного руководства, балетмейстерского и педагогического состава, репертуарной политики театра в тот период, на который пришлась его активная творческая деятельность, ибо артист помнит «ногами», а не «головой» – его навыки физиологичны, на уровне рефлексов, зачастую не проанализированных им самим. Например, в настоящее время репертуар театров или ансамблей танца перегружен так называемой «современной хореографией», эклектичную лексику которой невозможно подвести ни под какой программный предмет, и танцовщик-исполнитель со школой классического или народного танца не может выстроить причинно-следственную зависимость между обучением и воспитанием, а соответственно, системно и прогностически организовать свою деятельность в качестве педагога. Бывший артист, умения которого фрагментарны, пытается передать ребенку «школу» методом примитивного подражания, что, во-первых, не всегда соответствует содержанию учебных дисциплин, а во-вторых, это невозможно освоить ребенку, так как опыт учителя, его физическая форма очень часто ничего общего не имеют с детской физической и психической развитостью.

Учитель – лицо, имеющее профессиональное педагогическое образование и осуществляющее учебный процесс в соответствии с его специальностью и специализацией с соответствующим содержанием образования, учебными планами и программами. Такой учитель в системе дополнительного образования, как правило, отсутствует, его подменяет танцовщик, художественный руководитель, любитель танцев – любой желающий, не имеющий педагогического образования.

Анализируя педагогическую действительность по обучению искусству танца в ДШИ, ДМШ и ХШ (на примере Центрального района), мы наблюдаем нарушение причинно-следственных связей в самом учебном процессе – между методами и получаемыми результатами, между степенью сложности учебного материала и способностями усвоения, между педагогическими приемами и качеством умений и т. д.

Содержание хореографического образования определено Министерством культуры. Это классический, народный, историко-бытовой танец, история хореографического искусства, ритмика и мастерство актера. Для этих дисциплин составлены великолепные программы на шесть лет обучения, определяющие содержание, объем, порядок изучения и преподавания, а также требования к знаниям, умениям и навыкам в области данного предмета в соответствии с учебником и другими учебными пособиями.

Но почему эти нормативные документы не являются обязательными для многих хореографических отделений? Может быть, проблема заключена в отсутствии учебников? Их действительно нет, и не только для новых школ дополнительного образования, но и по танцевальным дисциплинам для хореографических училищ. Этому существует такое оправдание: так как системе высшего педагогического хореографического образования не более 55 (!) лет, то и создание вузовских учебников по танцевальным дисциплинам пришлось на первые 25 лет существования высшей хореографической школы – с 1954 по 1980 г., и с тех пор заказов от Минкульта СССР не возобновлялось.

Но сегодня, когда система дополнительного образования передана под крышу Министерства образования, забота об организации педагогического процесса должна перейти именно в это ведомство.

Научные исследования, знакомство с кадровым составом, учебной документацией, тестирование педагогов хореографического училища, колледжа культуры, артистов балета и выпускников колледжа культуры, занимающих педагогические должности в системе дополнительного и специального образования, проводимые выпускниками ФГПД НГПУ, показали ужасающее отсутствие знаний в области педагогики, методологии, дидактики, психологии, а зачастую и содержания самих хореографических дисциплин, которые обозначены в учебных планах ДШИ и ДМШ. Занятия ведутся жестко, нервно, на фоне стрессовых ситуаций и повышенной тревожности. Результаты исследования обсуждались на Международном конгрессе CID UNESCO в Новосибирске «История танца Сибири – проблемы педагогики хореографии» и опубликованы в научном сборнике. Актуальность их вызвала бурные дискуссии и понимание проблемы, которая выходит за рамки города Новосибирска и области: город, имеющий давние традиции в подготовке специалистов со средним исполнительским образованием в области хореог-

рафии, находится в сложной ситуации по укомплектованности учреждений культуры и искусства и дополнительного образования специалистами в области педагогики и психологии хореографии. Очевидно, что для сферы дополнительного образования это серьезная кадровая проблема. В сложившейся давней традиции повышать профессиональный уровень выпускники средних учебных заведений г. Новосибирска вынуждены покидать город в поисках высших учебных заведений, способных удовлетворить профессиональные потребности и амбиции. Как правило, такие люди, нашедшие себя в специальности и получившие высшее образование в Москве или Санкт-Петербурге, в Новосибирск не возвращаются.

Таким образом, отсутствие квалифицированных педагогов и учебников по хореографическим дисциплинам для ДШИ, ДМШ, ХШ не позволяет эффективно решать педагогические задачи и соответственно добиваться конкретных результатов обучения, сформулированных в целях хореографического образования детей в учреждениях дополнительного образования.

В сложившейся ситуации неуккомплектованности учреждений дополнительного образования специалистами с классическим психолого-педагогическим образованием направлены заявки в Министерство образования РФ открыть на базе Новосибирского государственного педагогического университета специальность «педагогика и психология танца», квалификация «учитель танцев» с присвоением ей шифра государственного образовательного стандарта.

Специалист-хореограф, подготовленный на базе НГПУ, должен уметь:

- производить отбор учащихся для занятий определённым танцем исходя из способностей ребенка;
- развивать и улучшать природу ребенка – его танцевальные способности;
- моделировать процесс формирования творческой личности исходя из реальных возможностей индивидуума;
- знать содержание учебных дисциплин;
- в совершенстве владеть методиками народного, классического, историко-бытового и других предлагаемых программой обучения танцев, а также педагогическими приемами и принципами обучения;
- владеть основами композиции и музыкальной драматургии для постановки детских концертных номеров;
- свободно ориентироваться в знании музыкальной литературы;
- уметь читать с листа хореографические тексты.

Учебный план рассчитан на обучение в течение 9 семестров (четыре года и шесть месяцев) в форме очного образования – всего 7350 часов, из которых 3930 аудиторных. За время обучения студенты сдают 40 экзаменов, 53 зачёта, 3 контрольные и 3 курсовые работы. Учебная нагрузка 48–52 часа в неделю без учёта факультативных дисциплин.

В учебном плане предусмотрена обязательная производственная практика 33 недели, которая проводится в ДШИ, ХШИ, ДМШ и хореографических училищах.

Содержание учебного плана ориентировано на решение задач, связанных с усилением общекультурной, общепедагогической, общепсихологической подготовки, развитием общего профессионального и методологического мышления, конкретных знаний умений и навыков.

- В число факультативных дисциплин и спецкурсов входят:
- историческое наследие по детскому танцу;
 - детский дуэтный и балльный танцы;
 - психология развития творческих, креативных и физических способностей ребёнка;
 - музыкально- танцевальная литература для детей;
 - ритмика;
 - основы композиции детского танца.

Документ об образовании выдается при условии успешной сдачи всех отмеченных в учебном плане зачетов и экзаменов, а также защиты дипломного проекта по специальности. Дипломный проект состоит из двух частей: теоретическая часть; письменное обоснование практической и экспериментальной работы. На выполнение дипломной работы отводится 5 недель.

Аттестация студентов в процессе обучения ориентирована преимущественно на оценку продуктивного результата.

Результатом образования является конкретная практическая работа по подготовке ученика или группы учеников по программе младших классов или дошкольного развивающего обучения.

Деятельность специалиста должна быть направлена на развитие, обучение и воспитание учащихся как субъектов образовательного процесса. Сферами его деятельности являются преподавательская, научно-методическая, организационно-управленческая, социально-педагогическая и культурно-просветительская.

РАЗДЕЛ XI ИНФОРМАЦИОННОЕ СООБЩЕНИЕ

Заседание Учебно-методической комиссии по специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования» Учебно-методического объединения по специальностям педагогического образования

А. Е. Дмитриев, Д. И. Латышина, М. А. Олейникова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Выездное заседание Учебно-методической комиссии по педагогике и методике начального образования проходило 2–4 июня 2005 г. в Самарском государственном педагогическом университете.

Тема заседания: «Обновленное содержание и состав общепрофессиональных дисциплин (ОПД) и дисциплин предметной подготовки (ДПП) как результат корректировки Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования».

В заседании, которое открыл ректор СГПУ **И. В. Вершинин**, приняли участие члены Учебно-методической комиссии по педагогике и методике начального образования, в составе которой доктора наук, профессора, доценты, заведующие кафедрами и деканы факультетов разных вузов России, авторы учебников и учебных пособий для студентов факультетов начальных классов. Также в заседании участвовали проректоры Самарского государственного педагогического университета **И. И. Ильина**, **О. М. Буранок**, декан факультета начального образования СГПУ **Н. Г. Кочетова**, заведующие кафедрами СГПУ.

Заместитель начальника Учебно-методического управления МПГУ **Е. Б. Егорова** выступила с информационным сообщением о педагогическом образовании в контексте Болонского процесса, об изменениях в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования», об обновленном содержании и составе дисциплин общепрофессиональной и предметной подготовки ГОС ВПО, о корректировке учебных планов факультетов начальных классов в соответствии с изменениями в ГОС ВПО.

Учебно-методическому обеспечению новых дисциплин ГОС ВПО были посвящены выступления **Н. Н. Сидоровой** (СГПУ), **Н. И. Демидовой** (РГПУ им. С. А. Есенина), **О. В. Сосновской** (МПГУ). **Н. Н. Сидорова** свой доклад посвятила роли русского языка в подготовке учителя начальных классов. В своем выступлении **О. В. Сосновская** остановилась на проблемах, связанных с филологической подготовкой студентов ФНК. В частности, была выдвинута идея о принципиально новой структуре курса «Детская литература», который на факультете начальных классов должен соотноситься с другими филологическими дисциплинами и представлять собой интегра-

цию вопросов собственно истории детской литературы, книговедения, теории читательской самостоятельности, а также вопросов психолого-педагогического обоснования организации чтения младшего школьника. В целом, филологическое образование учителя начальных классов, по мысли докладчика, должно строиться как системное обучение на основе функционального подхода.

Н. И. Демидова (РГПУ им. С.А. Есенина) посвятила выступление приемам поиска и использования критериев и показателей при выявлении результатов обучения студентов, особое место уделила учету и оценке знаний будущих учителей, проявления ими уровня самостоятельности и логики высказываний. Н.И. Демидова отметила, что РГПУ им. С.А. Есенина в числе первых вузов открыл и успешно проводит подготовку учителя начальных классов с дополнительной специальностью «Иностранный язык», а также обучает по специальности «Учитель начальных классов и информатики». В докладе было отмечено, что одним из путей повышения качества подготовки учителя начальных классов является интеграция дисциплин предметной подготовки.

В сообщении **Д. И. Латышиной** (МПГУ) «Этнокультурное образование: содержание и педагогические технологии» была освещена обозначенная программа, рекомендуемая для национально-регионального компонента ГОС ВПО. В предложенной программе отмечается актуальность этнокультурного образования учителя, рассматривается содержание его самообразования, проектная деятельность учащихся под руководством учителя, тренинги этнотолерантности, организация межнационального общения школьников, воспитание патриотизма, интернационализма, веротерпимости. Д.И. Латышина раскрыла содержание и структуру учебного пособия «Педагогика межнационального общения», изданного в 2004 г.

Пути развития факультетов начальных классов освещены в выступлениях **А. Е. Дмитриева** (МПГУ), **Н. Г. Кочетовой** (СГПУ). Основное место было отведено ведущим направлениям модернизации системы начального образования в соответствии с Государственным образовательным стандартом: совершенствованию содержания, форм, методов обучения, оптимизации учебно-познавательной деятельности учащихся; внедрению современных концепций, теорий обучения, воспитания и инновационных научно-методических разработок; совершенствованию использования технических средств обучения; реализации плана полной информатизации, компьютеризации и соответствующей методики преподавания; развитию качеств воспитанности детей: гражданственности, патриотизма, нравственности, духовности, культуры, трудолюбия, здорового образа жизни, социализации, любви к окружающей среде, уважения к семье, правам человека.

По утверждению А.Е. Дмитриева, одним из важных направлений развития ФНК является совершенствование подготовки учителей-исследователей, формирование у них соответствующих знаний, умений и навыков, расширение их представлений о методологии – учении о принципах, формах, методах, средствах научного познания, ознакомление с психолого-педагогическими концепциями, теориями, основными приоритетными направлениями исследования.

Важное место было отведено раскрытию логики исследовательской работы: 1) теоретическое обоснование проблемы; 2) определение темы, проблемы, цели, задач, гипотезы исследования; 3) разработка критериальной характеристики; 4) проведение констатирующего эксперимента; 5) моделирование педагогических условий (системы, программы мер); 6) проведение формирующего эксперимента; 7) формулировка выводов, рекомендаций, научных результатов; 8) оформление и литературное редактирование работы.

Предусматривается на ФНК МПГУ разработка учебных курсов для аспирантов. В содержание и структуру учебных курсов включены темы: методология и методика педагогического исследования; математические методы педагогического исследования; разработка и использование учебных пособий с компьютерной поддержкой; этнокультурное образование в начальной школе; концепция предшкольного образования.

В выступлении **А. Е. Дмитриева** (МПГУ) речь шла об обновлении учебников и учебных пособий, о создании условий для обучения с компьютерной поддержкой, ориентирующих студентов на овладение более современной обучающей технологией. В зависимости от особенностей учебного содержания и учебных целей в них одни задания требуют раскрытия существенной характеристики закономерностей, принципов, содержания, форм, методов обучения, другие – соотнесения репродуктивного и творческого уровней познавательной деятельности, третьи – решения поисковых и проблемных задач, составления алгоритмов, диагностики результатов учения.

Подготовленное к изданию учебное пособие «Дидактика начальной школы» состоит из двух частей. В первой раскрывается широкий круг педагогических, технологических проблем современной дидактики. Модернизация технологии обучения во многом зависит от интенсивного обеспечения обратной связи. Во второй части пособия даны материалы для самопроверки, содействующие осуществлению контроля преподавателем и самопроверке студентами результатов выполнения заданий и уровня знаний, умений и навыков. Созданы условия для обучения с компьютерной поддержкой.

О создании новых учебников, учебных пособий нового типа для студентов факультетов начальных классов говорили **Л. И. Бурова** (Череповецкий госуниверситет), **Т. А. Соловьева** (ПГПИ им. С. М. Кирова). Было отмечено, что необходимо использовать комплексные пособия, учебные пособия на электронных носителях.

С проектами документов, готовящихся к принятию Министерством образования и науки, ознакомила участвующих в выездном заседании учебно-методической комиссии **Л. Г. Семушина** (НИИ высшего образования).

О предшкольном этапе развития ребенка в педагогике начального образования рассказывал **С. П. Баранов** (МПГУ). По мнению авторов разработки данной концепции, предшкольный период можно считать самостоятельным этапом возрастного развития ребенка, направленным на формирование интеллектуальной, социальной, эмоциональной, коммуникативной готовности к школе. Содержание предшкольной подготовки является структурным компонентом образовательного пространства начальной школы. Модель подготовки учителя может быть представлена следующими блоками:

- 1) педагогика дошкольного образования, воспитания и развития детей (изучение общих задач и закономерностей обучения, развития, воспитания и социализации детей дошкольного возраста);
- 2) методика дошкольного образования, воспитания, развития детей (подготовка учителя начальных классов к работе с детьми по усвоению ими различных видов деятельности);
- 3) практическая подготовка учителя начальных классов к работе по воспитанию, образованию, развитию детей в дошкольном возрасте;
- 4) нормативно-правовое обеспечение подготовки учителя начальных классов к работе с детьми в дошкольный период (разработка учебного плана, учебно-методического комплекса по специальности «Учитель начальных классов» со специализацией «Учитель дошкольной подготовки»).

В заключение заседания Учебно-методической комиссии состоялся «круглый стол», который был посвящен проблемам начального образования и подготовки учителя в условиях реформирования российской системы образования.

Участниками заседания было высказано предложение о необходимости создания рабочих групп из числа членов Учебно-методической комиссии по педагогике и методике начального образования для разработки проекта ГОС ВПО третьего поколения.

РАЗДЕЛ XII

В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ И АТТЕСТАЦИИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

(письмо Министерства образования и науки РФ)

Приводим письмо Министерства образования и науки Российской Федерации «Совершенствование системы подготовки и аттестации кадров высшей квалификации». Текст взят в Интернете. В Министерстве подтвердили подлинность документа.

Совершенствование системы подготовки и аттестации кадров высшей квалификации

Введение

Важнейшим направлением современной государственной политики в сфере науки и технологий является интеграция высшего образования, науки и наукоемкого производства с целью приоритетного развития научных исследований и инновационных разработок, ориентированных на становление экономики и общества, основанных на знаниях. В связи с этим первоочередными проблемами, на решение которых должна быть направлена совместная деятельность высшей школы, академической и отраслевой науки, становятся проблемы воспроизводства кадрового потенциала науки и высшей школы, сохранение преемственности поколений, совершенствование системы подготовки и аттестации специалистов высшей квалификации.

Подготовка специалистов высшей квалификации по праву признается одной из наиболее развитых и авторитетных областей российской образовательной системы. Необходимость преобразований в существующей многоступенной структуре, прежде всего, обусловлена особенностями социально-экономического этапа развития страны, характеризующегося тем, что отечественная высшая школа претерпевает существенные изменения, затрагивающие все структурно-содержательные компоненты образования.

Институциональной формой подготовки профессиональных кадров высшей квалификации, принятой в стране, выступают аспирантура (адъюнктура) и докторантура, создаваемые на базе высших учебных заведений и ведущих научных организаций, а также проектных, производственных, клинических, медико-профилактических, фармацевтических, культурно-просветительских предприятий и организаций, ведущих научные исследования.

Аспирантура и докторантура, являясь основой воспроизводства и наращивания интеллектуального потенциала страны, ее научной элиты, функционирует в 621 высшем учебном заведении и 831 научной организации. В настоящее время в аспирантуре и докторантуре проходят подготовку более 142,7 тыс. аспирантов и около 4,5 тыс. докторантов.

Подготовка научных и научно-педагогических кадров

Анализ состояния системы подготовки научно-педагогических и научных кадров позволяет констатировать, что, наряду с значительным ростом контингента аспирантов и докторантов (за последние десять лет контингент аспирантов в государственных вузах и организациях увеличился почти в 2,5 раза), в последние годы отмечается ряд негативных тенденций.

Результаты диссертационных исследований к защите представляют в среднем по стране 30% выпускников аспирантуры и докторантуры. В 2004 г. данные показатели для вузов научных организаций России составили соответственно 31,6 и 34,8%, при этом в научных организациях РАН завершили обучение с защитой диссертации 16,9% аспирантов и 23,4% докторантов.

Высока доля аспирантов, выбывающих до окончания срока обучения без представления диссертации (до 30% от приема).

Вызывает опасения территориальная структура роста выпуска из аспирантуры и докторантуры. Если в Москве количество выпускников аспирантуры в период с 1994 по 2004 г. выросло в 1,6 раза, а выпускников докторантуры в полтора раза, то в Южном федеральном округе выпуск аспирантов вырос в 5 раз, а докторантов в 11. Таковую научную активность регионов трудно объяснить только политикой децентрализации, так как она не подтверждается данными финансирования науки в регионах.

В образовательных организациях введение в аспирантуру и докторантуру новых специальностей научных работников, учитываемых при государственной аккредитации, часто обусловлено стремлением подтвердить или повысить свой статус.

Заметно изменилось распределение аспирантов и докторантов по отраслям наук. За последние годы значительно более высокими темпами растет прием по экономическим и социально-гуманитарным дисциплинам.

Одной из главных причин сложившейся ситуации является недостаточный научно-образовательный потенциал значительной части вузов и научных организаций (отсутствие признанных научно-педагогических школ, должной материально-технической базы и т.д.), в которых выполняются диссертационные исследования. Рассмотренные тенденции обуславливают необходимость проведения оптимизации действующей сети аспирантур и докторантур, сосредоточения подготовки научных кадров в ведущих высших учебных заведениях и научных организациях, что наряду с необходимостью введения новых лицензионных нормативов программ послевузовского профессионального образования потребует проведения их перелицензирования в организациях с низкой эффективностью аспирантуры.

Требует совершенствования система планирования и формирования контингента аспирантов и докторантов (как бюджетной, так и внебюджетной формы), преодоления сложившихся диспропорций в развитии послевузовского профессионального образования. Объемы и структура подготовки научных кадров должны соответствовать целям и задачам политики страны в области науки, технологий и техники.

Значительная часть средств бюджета на подготовку научных кадров должна выделяться ведущим исследовательским университетам, научным организациям, интегрированным учебно-научным комплексам по результатам мониторинга научного потенциала и качества подготовки научных кадров.

С целью усиления контроля за качеством и уровнем подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре необходимо определить порядок и ввести процедуры аттестации образовательных учреждений в сфере послевузовского профессионального образования, при проведении которых должно жестче учитываться участие вузов в научных исследованиях.

В настоящее время актуальным является и вопрос о научном руководстве аспирантами как в части привлечения к научному руководству кандидатов наук, так и ограничения количества аспирантов, прикрепляемых к одному научному руководителю. В 2004 г. из 56849 чел., являвшихся научными руководителями, только 36542 чел. (64,2%) были докторами наук. Необходимо как ограничить количество аспирантов, прикрепляемых к одному руководителю независимо от места его работы (не более 5 чел.), так и рассмотреть вопрос о разрешении руководства аспирантами лицам, не имеющим степени доктора наук, только в порядке исключения.

Существенным фактором, отрицательно сказывающемся на качестве подготовки аспирантов, является отсутствие преемственности образовательных программ высшей школы и послевузовского профессионального образования. В настоящее время выпускники, освоившие четырехлетний цикл подготовки (бакалавриат), пятилетний цикл по учебным программам с итоговой квалификацией «специалист» и шестилетнюю магистерскую программу, фактически в равной степени и на равных условиях могут пополнять ряды аспирантов. В системе высшего образования не сформирован специальный модуль подготовки, нацеленный на последующую профессиональную научную деятельность, хотя введение учебных программ с выпускной квалификацией «магистр» в наибольшей степени способствует селекции талантливых и мотивированных на научную деятельность студентов.

Вступление в силу за последнее время ряда нормативно-правовых документов, в значительной мере определяющих условия функционирования системы послевузовского профессионального образования, обуславливает необходимость пересмотра действующего Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования. В настоящее время дополнительную напряженность создают расхождения между нормами Федеральных законов «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Аттестация научных и научно-педагогических кадров

Проблемы системы подготовки кадров высшей квалификации отражаются в статистических данных по их аттестации.

При общем росте количества аттестованных работников (с 1997 г. наблюдается общий рост числа защищаемых докторских диссертаций в среднем за год на 2%, кандидатских – на 10%) доля специалистов естественно-научных и инженерных наук монотонно уменьшается. С 1993 по 2004 г. число защищенных докторских диссертаций уменьшилось по этим наукам с 54,6 до 39,6%, а число кандидатских диссертаций – с 50,3 до 29,5%.

Неравномерно загружена сеть диссертационных советов, при среднем числе защит 9,5, приходящихся на один совет в 2004 г., 82 кандидатских совета из 882 не провели ни одной защиты.

Значительное количество (по разным специальностям от 5 до 25%) подготовленных и аттестованных специалистов выбывает на работу за рубеж и переходит в непрофильные сферы деятельности (управленческие структуры, бизнес и т.д.). Происходит изменение социально-профессионального статуса самой ученой степени: она все меньше выступает как сугубо корпоративная квалификационная градация профессиональных ученых.

Усиливаются конъюнктурные элементы, когда докторские диссертации защищаются по отраслям наук, отличающимся от ранее защищенных кандидатских работ.

В настоящее время в стране функционирует более 3500 диссертационных советов, в том числе 2149 базовых докторских, число которых на 12 % превышает количество докторских диссертационных советов, имевшихся после реструктуризации сети диссертационных советов в 2000 г. (1889).

Ключевым элементом системы государственной аттестации научных и научно-педагогических работников должны стать совместные диссертационные советы образовательных учреждений высшей школы и НИИ, прежде всего научных организаций системы РАН.

Первоочередные меры по совершенствованию системы подготовки и аттестации кадров высшей научной квалификации

1. Приведение нормативной правовой базы ВАК в соответствие со структурой федеральных органов исполнительной власти, Регламентом Правительства Российской Федерации и Положением о Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки.

Статус ВАК, деятельность которой в настоящее время регулируется Положением о Высшей аттестационной комиссии Минобразования России, утвержденным приказом Минобразования России от 11 апреля 2002 г. №1356 и Положением о порядке присуждения ученых степеней, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. №74, требует уточнения.

Представляется целесообразным сохранить статус ВАК как комиссии Минобрнауки России, возложив организационное и техническое обеспечение деятельности ВАК на Рособрнадзор. Состав ВАК будет утверждаться Правительством Российской Федерации.

(Реализация данного подхода позволит обеспечить сохранение легитимности участия научной общественности в принятии решений по вопросам аттестации научных и научно-педагогических работников, поскольку при изменении статуса ВАК с внутриведомственного на межведомственный или правительственный в соответствии с Регламентом Правительства Российской Федерации в его состав представители научных организаций могут включаться только с правом совещательного голоса):

2. Повышение требований, предъявляемых при защите результатов диссертационных исследований, и повышение уровня открытости информации о выносимых на защиту диссертационных исследованиях.

Исключено представление докторской диссертации в виде научного доклада (по совокупности работ).

Результаты кандидатской диссертации должны быть опубликованы не менее чем в одном журнале из Перечня ВАК.

Обязательное направление в ВАК видео- или аудиозаписи докторской защиты.

Не позднее чем за месяц до защиты результатов диссертационных исследований размещение текста автореферата и объявления о защите докторской диссертации на официальном сайте Рособнадзора, кандидатской диссертации – на сайте организации, на базе которой создан диссертационный совет.

Пересмотр списка журналов, засчитываемых при защите докторских диссертаций (Перечня ВАК), с сохранением в нем только рецензируемых научных изданий федерального значения (критерии подлежат уточнению). Исключение из видов публикаций тезисов конференций, учебников и других учебно-методических материалов (кроме педагогических наук). Для дисциплин гуманитарного блока – исключение статей объемом меньше 0,4 п. л.

Прекращение действия института научных консультантов при защите кандидатских диссертаций.

Разработка механизма формирования состава ВАК (на основе номинаций от академий наук, вузов, иных научных организаций).

3. Реструктуризация сети и повышение качества работы диссертационных советов.

Ликвидация сети резервных диссертационных советов.

Ликвидация сети кандидатских диссертационных советов (за исключением отдаленных районов Сибирского и Дальневосточного федеральных округов).

Прекращение практики создания неоправданных разовых диссертационных советов.

Пересмотр требований к составу докторских диссертационных советов (увеличение минимальной численности совета до 15 членов; наличие не менее 5 докторов наук по каждой специальности; совет должен создаваться не более чем по трем специальностям в рамках одной отрасли науки).

При наличии возможности (географический фактор) в обязательном порядке ускоренное создание региональных объединенных советов на базе двух или более существующих советов по одинаковым или близким специальностям.

Приостановление или прекращение деятельности диссертационных советов, неоднократно представивших положительные заключения на диссертации, отклоненные ВАК.

Отмена в аккредитационном модуле вузов обязательного для получения статуса «академия» показателя – «наличие диссертационного совета».

4. Повышение эффективности работы аспирантуры и докторантуры

Подготовка новых лицензионных нормативов программ послевузовского профессионального образования, в том числе по определению предельной численности бюджетных и внебюджетных аспирантов.

Проведение перелицензирования программ послевузовского профессионального образования на основе новых лицензионных нормативов в организациях с эффективностью аспирантуры $\leq 10\%$.

Пересмотр плана приема в аспирантуру за счет средств федерального бюджета для организаций с низкой эффективностью аспирантуры в 2001–2004 гг.:

- 0% – приостановка приема в 2005 г.;
- до 10% – сокращение приема до 50%;
- от 10 до 25 % – сокращение приема до 25%;
- от 25 до 35 % – сокращение приема до 10%.

Отмена в аккредитационном модуле вузов обязательного для получения статуса «академия» показателя - «наличие аспирантуры и докторантуры».

Предоставление права руководства аспирантами и консультирования докторантов только ученым, имеющим диплом доктора наук или аттестат профессора по соответствующей специальности. Исключения допускаются только по решению ВАК.

Введение запрета на поступление в аспирантуру лиц, имеющих квалификацию «бакалавр».

Вынесение докторантуры за рамки уровней образования и придание степени доктора наук особого статуса, отражающего высшую научную квалификацию.

Указанные меры будут реализованы в новых редакциях и проектах новых нормативных правовых актов, определяющих функционирование системы подготовки и аттестации кадров высшей квалификации.

В ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ (ВАК) (из Бюллетеня Высшей аттестационной комиссии. – 2005. - № 5)

Вниманию читателей предлагаются ответы главного ученого секретаря Высшей аттестационной комиссии В. Н. Неволлина и начальника управления государственной аттестации научных и научно-педагогических работников В. Г. Выскуба на вопросы участников региональных совещаний с руководителями организаций и диссертационных советов, проведенных в 2004 г.

Ответы объединены в несколько разделов, обобщающих наиболее часто задаваемые во время проведения совещаний вопросы:

1. О сети диссертационных советов.
2. О составах диссертационных советов.
3. О недостатках в работе диссертационных советов.
4. О назначении официальных оппонентов и ведущей организации.
5. О заключениях диссертационных советов.
6. О языке, стиле авторефератов и диссертаций и их оформлении.
7. О публикации научных результатов докторских диссертаций.
8. О научных консультантах.
9. О предварительной экспертизе диссертаций.
10. О защитах диссертаций, содержание которых не соответствует заявленным специальностям.
11. Об оформлении аттестационных дел.
12. Об объявлениях о защите докторских диссертаций.
13. О кандидатских экзаменах.

О СЕТИ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

Сеть диссертационных советов включает в себя базовую сеть со сроком полномочий на период действия номенклатуры специальностей научных работников и резервную сеть советов со сроком полномочий 1–2 года.

В настоящее время сеть диссертационных советов насчитывает более 2500 советов базовой сети и около 900 советов резервной сети. Из общего количества советов более двух с половиной тысяч – докторские.

Распределение диссертационных советов по группам отраслей наук (в процентах от общего числа) следующее:

- гуманитарные и общественные науки – 39 %;
- естественные и технические науки – 35,5 %;
- медицинские, биологические и аграрные науки – 29,7 %.

Политика ВАК в отношении сети диссертационных советов заключается в создании стабильно работающей сети советов на период действия номенклатуры специальностей научных работников. При переутверждении совета (в ходе пересмотра резервной сети) учитываются результаты работы, замечания президиума и экспертных советов за прошлый период, дисциплинированность в представлении отчетных материалов. С учетом всех обстоятельств решается вопрос о переутверждении или неперепутверждении, о сохранении в резервной сети или переводе его в базовую сеть. Некоторым диссертационным советам предлагается работать в режиме разовых советов.

В комплект документов для переутверждения диссертационного совета должно входить ходатайство организации, в котором следует дать анализ работы совета за прошедший период, количественные показатели работы, сведения о наличии аккредитации, аспирантуры, докторантуры. К ходатайству прикладываются сведения о членах совета и проект приказа Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки.

Вынужденные перерывы в работе диссертационных советов часто вызваны тем, что ходатайства о переутверждении поступают в ВАК за несколько дней до истечения срока полномочий советов, с недоработками и ошибками в оформлении документов, что приводит к многократным возвратам их на доработку.

Высшая аттестационная комиссия обращает внимание руководителей диссертационных советов на наиболее часто встречающиеся недостатки в оформлении поступающих документов:

1. Бессодержательные ходатайства, т.е. отсутствие в ходатайстве сведений, предусмотренных п. 1.1 Положения о диссертационном совете, — о наличии аспирантуры и (или) докторантуры, лицензии и соответствующей аккредитации, гарантий обеспечения необходимых условий для работы совета.

2. Несоответствие приведенных научных трудов члена совета специальности и отрасли наук, которые предполагается представлять ученому в совете.

3. Включение в состав совета приглашенных членов совета, уже состоящих в других советах (как приглашенные), в том числе и в данной организации.

4. Назначение ученым секретарем специалиста не по профилю совета.

5. Представление сведений о членах диссертационного совета и проекта приказа, форма которых не соответствует приложениям 1 и 2 Положения о диссертационном совете.

Особое внимание следует обратить на требование Положения о возможности работы ученых, независимо от участия в работе советов по месту основной работы, только в одном диссертационном совете сторонней организации. Не должны повториться ошибки 2001–2002 гг., связанные с неверным указанием места работы специалиста. В тот период утверждения диссертационных советов после ввода в базу данных «Диссертационный совет» составов всех советов было выявлено более полутора тысяч нарушений указанного требования Положения. Потребовалась огромная кропотливая работа: рассылка нескольких тысяч извещений, обработка поступивших ответов и ходатайств о частичных изменениях составов советов для устранения этого массового нарушения Положения.

Следует также обратить внимание на документы по частичным изменениям составов диссертационных советов. Зачастую в них отсутствует само ходатайство с указанием всех предлагаемых изменений, т.е. практически направляется сопроводительное письмо; отсутствуют сведения об измененных данных о членах совета (изменение места работы, должности, степени, специальности в совете и т.п.).

О СОСТАВАХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

ВАК опирается в своей работе на документы, заверенные подписями ответственных лиц и печатями организаций: стенограммы, справки, заключения. Однако встречаются случаи, когда документы, в которых руководитель – ректор, директор подписал справку о членах совета, а при проверке эти сведения оказываются недостоверными. Недостоверность проявляется часто и в сведениях о подготовленных диссертациях, которые указываются в ходатайстве о создании совета. В ряде случаев стараются обострить проблему потребности в совете, указывая, как потом выясняется, завышенные данные о соискателях, подготовивших диссертации. При пересмотре сети диссертационных советов таким ходатайствам двух-трехлетней давности дается соответствующая оценка.

Имеют место случаи включения в состав совета лиц с дипломами общественных академий. Такие лица, согласно письму Министерства образования Российской Федерации от 12 декабря 2002 г. № 08-55-09 руководителям высших учебных заведений, научных организаций «Об использовании дипломов и аттестатов о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий, выданных гражданам общественными объединениями», не могут участвовать в государственной аттестации в качестве членов диссертационных советов, официальных оппонентов и т.д.

В представляемых в ВАК сведениях по составу советов включались лица, получившие дипломы в других государствах, но не прошедшие переаттестацию.

В целях усиления самоконтроля диссертационным советам было предложено дополнять справку о присуждении ученых степеней строкой о сроках полномочий советов.

О НЕДОСТАТКАХ В РАБОТЕ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

На заседаниях президиума ВАК при рассмотрении аттестационных дел фиксируется большое количество недостатков в работе диссертационных и ученых советов, включая и грубые нарушения установленного порядка аттестации. В 2003 г. отклонено, снято с рассмотрения и возвращено в диссертационные и ученые советы 201 докторская, 744 кандидатские и 39 профессорских аттестационных дел. Основные причины принятия отрицательных решений по диссертациям в ВАК – непродуманный выбор темы, отсутствие новизны, незавершенность работы, ее описательность, низкий научный уровень. Бывает слабой методическая сторона исследования, обнаруживаются ошибки в математическом аппарате, необоснованность выводов и научных положений.

Следует сказать, что в самих диссертационных советах в 2003 г. было отклонено 23 докторских и 37 кандидатских диссертаций, что в 15 раз меньше, чем в ВАК.

Различные нарушения, допущенные диссертационными советами, привели в 2003 г. к приостановке деятельности 10 советов. Причинами послужили: невыполнение советами требований Положения о диссертационном совете к составу совета, низкое качество диссертаций, поступивших из совета, проведение защит по тематике, не предусмотренной паспортом специальности, по которой работает совет. Чаще всего подобные претен-

зии, связанные с неправильным определением шифра специальности, возникают к советам по специальностям 05.13.18 – математическое моделирование, численные методы и комплексы программ, 03.00.16 – экология, 25.00.36 – геоэкология.

Президиум ВАК ввел правило публиковать на страницах Бюллетеня ВАК названия тех советов, которые допускают брак в своей работе, а после двух замечаний со стороны президиума деятельность совета приостанавливать.

О НАЗНАЧЕНИИ ОФИЦИАЛЬНЫХ ОППОНЕНТОВ И ВЕДУЩЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Причиной «сложного» прохождения аттестационных дел в ВАК во многих случаях является тенденциозный, неадекватный подбор официальных оппонентов. Оппонентами нередко утверждаются ученые, не являющиеся ведущими специалистами по проблематике диссертаций. В результате публичная защита диссертации в таких случаях не носит характера научной дискуссии между соискателем и официальными оппонентами, как того требует п. 29 Положения о порядке присуждения ученых степеней.

Необоснованно сужен круг ученых, привлекаемых в качестве официальных оппонентов. Этот круг ограничивается определенными научными школами, взаимодействующими между собой. В ряде случаев диссертационные советы принимают отзывы, не соответствующие в той или иной мере требованиям п. 24 Положения о порядке присуждения ученых степеней, отзывы описательного характера, не содержащие убедительной оценки новизны и практической значимости результатов исследования, в которых не дается конкретного анализа качества диссертаций и аргументированного вывода о решении актуальной научной проблемы или задачи. Имеют место случаи представления официальными оппонентами отзывов, повторяющих содержание диссертации по главам, не дающих оценку новизны исследования, обоснования достоверности научных положений, сформулированных в диссертации.

Имеют место случаи непродуманного подхода к выбору ведущих организаций. В качестве ведущих организаций не всегда привлекаются вузы и НИИ, широко известные своими достижениями в соответствующей отрасли науки или экономики.

Нередко отзывы и заключения полны общих фраз. Из них трудно понять действительную ценность исследования, его новизну и основные научные результаты. Диссертационные советы вправе вернуть официальным оппонентам отзывы для доработки, если они не отвечают установленным требованиям, и даже заменить оппонентов. То же относится и к отзывам ведущих организаций.

О ЗАКЛЮЧЕНИЯХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

Одним из острых вопросов является качество заключений диссертационных советов по диссертациям, которые принимаются советами по результатам защиты. Составление заключения – это функция диссертационного совета, его ответственность и компетенция, а не соискателя. Данный документ характеризует не только существо диссертации, ее ценность и значимость, но и уровень работы самого совета. На основе анализа материалов

аттестационных дел можно сделать вывод о том, что многие советы недостаточно ответственно относятся к формулировкам заключений. Согласно п. 31 Положения о порядке присуждения ученых степеней, в заключении отражаются наиболее существенные научные результаты, полученные лично соискателем, оценка их достоверности и новизны, их значение для теории и практики, рекомендации об использовании результатов диссертационного исследования, а также указывается, в соответствии с какими требованиями п. 8 Положения оценивалась диссертация. В ряде случаев заключения по диссертациям составляются формально, в них не раскрываются новизна и достоверность научных результатов, личный вклад соискателя в решение проблемы, как это предусмотрено указанным Положением, заключения носят поверхностный характер. В них иногда говорится не о научных результатах, а о вопросах, которым посвящена диссертация, результаты подменяются информацией о проделанной работе. В чем отличие нового знания от имевшегося, в чем его новизна и полезность? Ответ на этот вопрос должен содержаться в заключении совета. Если в заключении диссертационного совета говорится в общем виде, например, о том, что разработаны критерии чего-то, разработана новая концепция, но не сказано, что это за критерии и в чем суть концепции, то эти слова не отвечают на поставленный вопрос. Необходима конкретизация, раскрытие специфики созданного нового научного продукта, при этом используется общепонятный язык, без злоупотреблений словами, понятными лишь узким специалистам. Правильно сформулированный научный результат должен быть индивидуализирован, а не быть штампом, переходящим из одного заключения совета в другое. Необходимо ранжировать научные результаты, в первую очередь следует называть главный результат, а затем уже менее значимый и второстепенный, а не наоборот. Неконкретные и несодержательные формулировки заключений являются причиной их возврата в диссертационные советы для доработки, приглашения соискателей на заседания экспертных советов. Это удлинит сроки прохождения аттестационных дел, а иногда служит источником конфликтных ситуаций. Представляется, что подобный возврат должен быть уроком для диссертационного совета, и недопустимо, чтобы эти возвраты повторялись. В противном случае ставится вопрос о приостановлении деятельности совета.

О ЯЗЫКЕ, СТИЛЕ АВТОРЕФЕРАТОВ И ДИССЕРТАЦИЙ И ИХ ОФОРМЛЕНИИ

Как известно, автореферат является кратким, сжатым изложением содержания диссертации. Из его прочтения должно быть ясно существо диссертации, ее научные и практические результаты. Диссертационные советы недостаточно требовательны по отношению к содержанию авторефератов. Слабым местом здесь опять является формулирование новизны и личного вклада соискателя. Многие соискатели не имеют опыта экспертной работы, поэтому недооценивают обсуждаемые фрагменты диссертации, полагая, что в тексте все сказано и все ясно. Нередко изложение положений, выносимых на защиту, представляет общие и банальные утверждения. Например, такое положение: «разработана модель профессиональной готовности» или «разработана математическая модель абразивного инструмента и процесса шлифования». Но существо модели не раскрыто.

Одним из важнейших критериев качества диссертации является ее аналитическое наполнение, обоснованность принятых физических, математических, экспериментальных моделей, обоснованность применения математического аппарата и его эффективность. Иногда математический аппарат присутствует в диссертации для придания наукообразного оформления, хотя основные выводы диссертации никак с этим аппаратом не связаны или связаны очень слабо. В диссертациях, где основу составляют экспериментальные исследования, необходимо показывать, как уровень экспериментов соответствует современному состоянию экспериментальных возможностей. Необходимо обращать внимание на использование экспериментальных методов, основанных на новых физических принципах, применение современной вычислительной техники и программных средств для автоматизации эксперимента, на объективность оценки погрешностей и достоверности полученных данных.

Диссертационные советы порой недостаточно требовательны в отношении формулировки названий диссертаций. Часто новизна темы и содержания диссертации завуалирована сложной научной фразеологией. Встречаются небрежно отредактированные формулировки, например, с цепочкой родительных падежей, в которых непросто разобраться, неоднократным использованием однокоренных слов и т.д. Известные вещи обозначаются модными словами. Вместо «методы», «средства» появляются «технологии», «многомерный инструментарий» и т.д. Используются сокращения и аббревиатуры, которые не являются общеизвестными и общепринятыми. Ключевые слова формулировки названий должны указывать на предметную область исследования и суть проблемы.

Стремление отдельных соискателей к наукообразию приводит к разрыву содержания, названия и выводов диссертаций. Такого рода противоречие порождает дополнительные вопросы, желание разобраться в том, что стоит за многообещающими формулировками. В результате есть случаи, когда соискатели ученых степеней, приглашенные на заседание экспертного совета ВАК, затрудняются дать простую формулировку полученных научных результатов и ответить на вопросы по своей работе. Четко сформулированное название диссертации является одним из показателей квалификационного уровня соискателя ученой степени, а осуществление защит диссертаций с недостатками в названиях свидетельствует о недостаточной требовательности диссертационного совета. На этапе приема диссертации к защите совет должен обращать внимание на ее название и при необходимости предлагать соискателям приводить название в соответствие с содержанием.

О ПУБЛИКАЦИИ НАУЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ДОКТОРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ

Некоторые докторские диссертации представляются на защиту без достаточной апробации основных научных результатов в ведущих научных журналах и изданиях. Нередко в перечне опубликованных работ по теме диссертации указываются статьи и материалы конференций, далекие от темы проведенного исследования. Не отражаются в должной мере сведения о публикациях автора: в частности, в справках о присуждении ученой степени доктора наук не приводятся сведения о личном авторском вкладе.

Президиум ВАК при рассмотрении аттестационных дел постоянно обращает внимание экспертных советов на повышение требовательности к качеству опубликованных соискателем научных работ, соответствие публикаций по докторским диссертациям утвержденному ВАК Перечню ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации. В настоящее время он насчитывает около 1000 журналов и изданий. В справках по докторским диссертациям президиум ВАК настоятельно рекомендует указывать в числе значимых работ в первую очередь работы из указанного Перечня.

Президиум ВАК принял решение отклонять те докторские диссертации, защищенные после 1 июля, основные научные результаты которых не опубликованы в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях.

Для включения в Перечень ведущих научных журналов и изданий необходимо представить ходатайство учредителя и экземпляр(ы) журнала. В ходатайстве приводятся сведения, подтверждающие научный характер журнала (издания), наличие научного рецензирования, дается информация о периодичности и тираже издания, форме подписки, рассылке по библиотекам России, а также о наличии индекса в одном из общероссийских каталогов: «Роспечать», «Пресса России», «Почта России».

О НАУЧНЫХ КОНСУЛЬТАНТАХ

Большое беспокойство вызывает неоправданное назначение научных консультантов по докторским диссертациям. Следует напомнить, что порядок назначения научных руководителей и консультантов установлен Положением о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации, утвержденным приказом Минобрнауки России от 27 марта 1998 г. № 814, которым необходимо руководствоваться при рассмотрении этого вопроса.

О ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ ДИССЕРТАЦИЙ

Участились случаи, когда соискатель уклоняется от экспертизы своей диссертации в той организации, где она выполнялась. В диссертационный совет представляется заключение о некоторой апробации из другой организации, которое не является требуемым документом и не отвечает на главные вопросы о личном творческом вкладе соискателя и достоверности полученных результатов. Поскольку упомянутые документы не направляются в ВАК, некоторые диссертационные советы утратили или ослабили контроль за этим важным этапом экспертизы.

О ЗАЩИТАХ ДИССЕРТАЦИЙ, СОДЕРЖАНИЕ КОТОРЫХ НЕ СООТВЕТСТВУЕТ ЗАЯВЛЕННЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

Грубым нарушением установленного порядка аттестации является защита диссертаций, содержание которых не соответствует заявленным специальностям. Это недопустимо, так как вопросы содержания той или иной специальности регулируют паспорта специальностей Номенклатуры специальностей научных работников. Можно задаться вопросом: так ли уж важно, как называется специальность, если работа выполнена на современном уровне и в ней, как представляется, высказаны оригинальные идеи или получе-

ны новые научные результаты. Но для полноценной экспертизы, т.е. для оценки научной значимости диссертации и квалификации ученого по содержанию его научного труда, выбор конкретной специальности и соответствующей отрасли науки оказывается весьма существенным. От выбора специальности зависит, перед лицом каких специалистов будет защищать диссертант свои новые идеи, какие оппоненты и ведущая организация будут определять новизну и практическую ценность полученных результатов, какой экзамен будет сдавать соискатель ученой степени кандидата наук (это касается ряда специальностей, имеющих отраслевой характер, типа 05.13.01 – системный анализ, управление и обработка информации (по отраслям), 05.13.06 – автоматизация и управление технологическими процессами и производствами (по отраслям) и др.). Содержание принимаемой к защите диссертации должно полностью соответствовать той специальности, которая указана в приказе ВАК о создании диссертационного совета.

Отмеченные недостатки приводят к необходимости отмены принятых советами решений, возврату аттестационных дел на доработку, направлению диссертаций на дополнительные заключения и т.д.

ОБ ОФОРМЛЕНИИ АТТЕСТАЦИОННЫХ ДЕЛ

Разнообразные нарушения имеют место при оформлении аттестационных дел, направляемых в ВАК, что приводит к необходимости переписки с диссертационными советами для уточнения приводимых в документах сведений. Участились случаи, когда оформление аттестационных дел целиком возлагается на соискателей, что является недопустимым. С ученым секретарем в большей мере взаимодействует соискатель. Ученый секретарь должен знать в совершенстве правовые основы аттестации и консультировать соискателей по всем вопросам присуждения ученой степени, а не переадресовывать их в вышестоящие инстанции. Он должен обращать внимание на возможные нарушения процедуры, бессодержательные заключения.

В ряде случаев затягиваются сроки выполнения диссертационными советами поручений ВАК (дополнительные заключения, доработка заключений и т.п.), что приводит к необходимости многократного продления сроков рассмотрения аттестационных дел в ВАК.

ОБ ОБЪЯВЛЕНИЯХ О ЗАЩИТЕ ДОКТОРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ

Нередко приходится возвращать в диссертационные советы объявления о защите докторских диссертаций. К возврату направленного объявления могут привести отсутствие квитанции об оплате, отсутствие в объявлении даты защиты, отрасли науки, по которой планируется защита, отсутствие названия диссертации, отсутствие печати, заверяющей подпись председателя совета. Подобные недостатки, допущенные при направлении в Бюллетень ВАК предусмотренного п. 2.2 Положения о диссертационном совете объявления о защите докторской диссертации, могут вызвать перенос назначенной даты защиты в связи с отсутствием необходимой публикации в Бюллетене.

О КАНДИДАТСКИХ ЭКЗАМЕНАХ

Нарушаются требования приема кандидатских экзаменов и оформления удостоверений о их сдаче.

Подготовлены и утверждены программы кандидатских экзаменов. Сдача кандидатских экзаменов по иностранному языку и специальным дисциплинам по новым программам началась с 1 июля 2004 г., а по истории и философии науки должна начаться с 1 июля 2005 г. В программе экзамена по истории и философии науки отражены общие проблемы философии науки, современные философские проблемы областей научного знания (философия естественных наук, философия технических наук, философия социально-гуманитарных наук) и, наконец, собственно история науки – 24 раздела (история механики, история информатики и т.д.).

Переход к сдаче кандидатских экзаменов определен инструктивным письмом «О временном порядке проведения кандидатских экзаменов».

Вводятся ограничения на сроки сданных до 1 июля 2005 г. кандидатских экзаменов (кроме результатов кандидатских экзаменов, сданных по программам, утвержденным приказом Минобразования России от 17 февраля 2004 г. № 697). Они действительны до 1 января 2009 г.

Программы кандидатских экзаменов можно заказать: по истории и философии науки – издательство «Гардарики»; по естественным и техническим наукам – издательство МЭИ; по медико-биологическим, аграрным, общественным наукам – издательство «Икар».

ИЗ ПРЕЗИДИУМА ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ

Президиум Высшей аттестационной комиссии решил:

В связи с неудовлетворительным качеством рассмотрения диссертаций Мамаевой С. В., Гуйва О. А., Егорова С. Н., Алабужьева И. Г. **приостановить** деятельность диссертационного совета К 212.275.06 по защите диссертаций на соискание ученой степени **кандидата** наук при Удмуртском государственном университете по специальности 12.00.09 – уголовный процесс, криминалистика и судебная экспертиза; оперативно-розыскная деятельность (юридические науки).

Президиум ВАК сделал замечание:

– диссертационному совету Д 005.009.01 при Институте горного дела ДВО РАН в связи с допущенным нарушением п. 23 Положения о порядке присуждения ученых степеней при назначении официальных оппонентов по диссертации Шемякина С.А. (22д/174);

– диссертационному совету Д 212.026.01 при Волгоградском государственном архитектурно-строительном университете в связи с допущенным нарушением п. 23 Положения о порядке присуждения ученых степеней при назначении официальных оппонентов по диссертации Овчинниковой А. Г. (22к/3);

– диссертационному совету Д 212.008.02 при Архангельском государственном техническом университете по качеству экспертизы диссертации Балакшина П. Н. (22к/174);

– диссертационному совету Д 208.082.04 при Ростовском государственном медицинском университете за недостаточный контроль обоснованности назначения двух научных руководителей и научного консультанта по кандидатской диссертации Эмирова Г. Н. (26к/1).

**АННОТАЦИИ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ
СТЕПЕНИ ДОКТОРА, КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ,
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК**

Диссертационный совет Д 212.172. 01

**при Новосибирском государственном педагогическом университете,
г. Новосибирск**

Даничев Николай Викторович. «Формирование правовой культуры офицера (на материале военного института ВВ МВД России). Научный руководитель профессор В. А. Беловолов.

Сконструирована и экспериментально подтверждена модель формирования правовой культуры офицера, рассматриваемая как сложная система, включающая в себя взаимосвязанные блоки: целевой, потребностно-мотивационный, содержательно-деятельностный, оценочно-результативный; разработаны критерии, показатели, уровни формирования правовой культуры офицера: когнитивный, оценочный, эмоциональный, мотивационно-ценностный, волевой, первично-практический, поведенческий; выявлены и экспериментально обоснованы педагогические условия формирования правовой культуры офицера: наполнение учебного материала общекультурных дисциплин содержанием правовой направленности; обогащение образовательного процесса диалогическим взаимодействием преподавателей и курсантов, использование интерактивных форм обучения; включение курсантов в активную правоприменительную деятельность.

Углублены теоретико-методологические положения в формировании правовой культуры офицера за счет выделения и обоснования новых динамических характеристик, связанных со спецификой воинской профессиональной деятельности, обеспечивающих личностно-профессиональный рост офицера; в обогащении теории формирования правовой культуры военнослужащего за счет системного анализа изучаемого явления, уточнения сущности понятия «правовая культура офицера», разработке и экспериментальном подтверждении модели формирования правовой культуры офицера, определении критериальной базы исследования; в раскрытии логики процесса формирования правовой культуры офицера в зависимости от этапа обучения, представляемой в виде последовательного прохождения курсантами адаптационного, стабилизационно-развивающего и итогового периодов, что обеспечивает позитивную динамику в формировании правовой культуры офицера, профессиональной подготовки военных кадров в целом.

Содержащиеся в исследовании теоретические положения и выводы, выявленные и экспериментально проверенные педагогические условия формирования правовой культуры офицера доведены до конкретных методических рекомендаций, реализация которых способствует совершенствованию процесса правовой подготовки курсантов в военных вузах. Модель формирования правовой культуры офицера, авторские учебно-методические пособия, программа спецкурса нашли отражение при разработке научно-методического обеспечения профессиональной подготовки военных специалистов в системе высшего военного образования. Предложенные в дис-

сертификации образовательные технологии формирования правовой культуры офицера позволяют творчески адаптировать их соответствующими методами, приемами.

Лосева Лариса Николаевна. «Технология проектирования образовательной системы «Профессионально-технический лицей – колледж». Научный руководитель доцент С. З. Тайбогаров.

Осуществлен комплексный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме непрерывного профессионального образования.

Разработана технология проектирования образовательной системы «ПТЛ – колледж», состоящая из следующих компонентов:

- концепции проектирования системы «ПТЛ – колледж», основанной на целостности и интеграции входящих в нее подсистем профессионального образования;
- нормативно-правовой базы процесса интеграции в системе «ПТЛ – колледж»;
- интегрированных учебных планов и программ обучения в условиях преемственности содержания начального и среднего профессионального образования;
- методического и организационного обеспечения образовательного процесса.

Положения и выводы теоретического и опытно-экспериментального исследования могут быть использованы для:

- создания учебно-методического комплекса подготовки специалистов в системе непрерывного профессионального образования «ПТЛ – колледж»;
- целенаправленной подготовки специалистов по ускоренным сквозным учебным планам; для создания многоуровневых и преемственных профессиональных программ; для устранения дублирования учебного материала и выстраивания схемы альтернативного профессионального обучения;
- развития целостного образовательного процесса системы «ПТЛ – колледж»;
- развития управленческого опыта руководителей всех уровней системы образования;
- разработки интегрированных образовательных программ;
- создания программ развития непрерывного профессионального образования;
- создания технологий взаимодействия субъектов учебно-методического комплекса подготовки специалистов в системе непрерывного профессионального образования «ПТЛ – колледж».

Диссертационный совет ДМ 212.118.01

**при Мордовском государственном педагогическом институте
им. М. Е. Евсевы, г. Саранск**

Куликова Елена Владимировна. «Обучение студентов математических специальностей педвузов обобщенному приему решения планиметрических задач».

Обучение студентов методам решения планиметрических задач осуществляется на основе использования единого подхода к изучению разных методов решения задач и к применению этих методов на основе обобщенного приема учебной работы, имеющего один и тот же состав действий независимо от используемого метода, что позволяет в итоге обучить студентов обобщенному приему учебной работы по выбору метода решения задач. Автором разработана единая схема изучения отдельных методов решения планиметрических задач, включающая следующие компоненты: 1) сущность метода; 2) прием учебной работы по применению метода решения задач; 3) опорные знания; 4) опорные задачи; 5) основные геометрические ситуации; 6) прием учебной работы по выбору данного метода; 7) серия задач на применение метода.

Кокорева Наталья Валерьевна. «Педагогическое проектирование среды дополнительного образования как условие самореализации детей».

В диссертации проблема создания многопрофильной развивающей образовательной среды дополнительного образования решена на принципиально новой основе педагогического проектирования, направленного на создание условий для самореализации воспитанников; разработана модель активизации процесса самореализации детей в дополнительном образовании; сформулирован алгоритм проектирования локальной среды учреждения дополнительного образования детей; выявлены критерии успешности самореализации воспитанников в сфере дополнительного образования.

Диссертационный совет Д 311. 005. 01

**при Уральской государственной академии физической культуры,
г. Челябинск**

Каримов Рашид Рушанович. «Формирование готовности будущих специалистов физической культуры к педагогической деятельности». Научный руководитель профессор О. А. Сиротин.

В исследовании автора обоснованы педагогические условия формирования готовности будущих специалистов физической культуры к педагогической деятельности, включающие: а) комплексный контроль за процессом формирования готовности; б) опору на субъективный опыт, интересы и склонности студентов; в) формирование готовности к педагогической деятельности в личностно-ориентированном тренинге, реализуемом в контексте занятий по специализации.

Отмеченное позволило соискателю заключить, что личностная готовность к педагогической деятельности современного учителя физической культуры (тренера) определяется главным образом тремя компонентами: мотивационным, коммуникативным и личностно-ориентированным. Сконструированная диссертантом модель формирования готовности студентов факультетов физкультурного профиля к педагогической деятельности включает в себя три этапа: первый – развивающая психодиагностика; второй – разви-

тие базовых психических функций; третий – формирование готовности студентов к педагогической деятельности.

Автором выносятся на защиту, теоретически и экспериментально обосновываются ряд положений:

1. Готовность специалистов физической культуры к педагогической деятельности как личностное новообразование включает в себя следующие основные компоненты:

- а) процессуальную мотивацию к педагогической деятельности;
- б) развитые коммуникативные способности;
- в) готовность к реализации личностно-ориентированного подхода к детям в образовательном процессе.

2. Формирование готовности будущих специалистов физической культуры к педагогической деятельности осуществляется на основе разработанной нами модели, основными компонентами которой являются:

- а) *диагностика* индивидуальных особенностей двух уровней: психофизиологических задатков коммуникативных способностей и наличного уровня различных компонентов готовности;
- б) *развитие* психических процессов и свойств личности;
- в) *формирование* готовности к педагогической деятельности.

3. Эффективной формой педагогического процесса формирования готовности студентов к педагогической деятельности является личностно ориентированный тренинг, проводимый в контексте занятий по дисциплинам специализации.

В результате использования специально разработанного тренингового курса повысились значения четырех компонентов коммуникативных способностей как важнейшего фактора готовности к осуществлению личностно-ориентированного подхода к детям в образовательном процессе. Статистически достоверные сдвиги установлены по таким мотивационным компонентам, как «успех как психическое состояние», «успех как преодоление препятствий» и «успех как призвание».

**Диссертационный совет Д 212. 088. 02
при Кемеровском государственном университете,
г. Кемерово**

Кононенко Ольга Семеновна. «Формирование опыта исследовательской деятельности старшеклассников в научных обществах учащихся по экологии». Научный руководитель профессор М. И. Губанова.

Раскрыта сущность формирования опыта исследовательской деятельности старшеклассников как комплексного процесса и выявлены его этапы (пропедевтический, эмпирический, теоретический и творческий). Исследовательская деятельность способствует сотрудничеству педагогов и учащихся и включает развитие исследовательских умений и преобладающих в исследовательской деятельности познавательной самостоятельности старшеклассников рефлексивных и коммуникативных умений. В ходе этого процесса обучающиеся накапливают знания по экологии, овладевают исследовательскими умениями, формируют культуру чувственных восприятий в отноше-

нии различных экологических ситуаций, приобретают умения: конструировать собственный образовательный маршрут и индивидуализированное содержание исследовательской деятельности, выявлять индивидуальные образовательные продукты.

Определены особенности организации деятельности научных обществ учащихся (НОУ) по экологии как средства формирования опыта исследовательской деятельности старшеклассников: а) формулирование исследовательских проблем; б) выбор эвристических способов их решения; в) комплексное использование различных видов поисковой деятельности старшеклассников; г) разработка индивидуальных образовательных маршрутов старшеклассников; д) выявление их индивидуальных образовательных продуктов.

Обоснованы пути формирования опыта исследовательской деятельности старшеклассников в научных экологических обществах: активизация поисково-познавательной самостоятельности обучающихся на основе интеграции общего и дополнительного образования, формирование основ их рефлексивной культуры, способствующей анализу и обоснованию собственных действий старшеклассников, развитие их коммуникативных умений, обеспечивающих взаимодействие и конструктивное обсуждение целей, задач и полученных результатов.

Разработаны и внедрены в образовательную практику научно-методические рекомендации, программы секции научного общества учащихся «Экология растений», программы элективного курса для учащихся 10-11-х классов «Основы исследовательской деятельности старшеклассников в области естественно-научных знаний (на примере раздела экологии)», способствующие формированию опыта исследовательской деятельности старшеклассников; подготовлен сборник исследовательских методик для организации научной работы со старшеклассниками в НОУ; опубликованы рекомендации для повышения профессионального мастерства педагогов, работающих в научных обществах учащихся по экологии, которые апробировались на семинарах в муниципальном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Научно-методический центр» (МОУ ДПО «НМЦ») г. Кемерово в течение 2000-2005 гг.

Мальковец Наталья Владимировна. «Педагогические условия гражданского образования студентов вуза». Научный руководитель профессор Н. Э. Касаткина.

Гражданское образование студентов вуза, реализуя требования демократического гражданского общества к индивиду, способствует развитию гражданского общества и становлению демократии.

К факторам, влияющим на гражданское образование студентов, относятся: *социальные* (социально-политическая и экономическая ситуация в стране, уровень жизни населения; уровень развития гражданского общества; морально-психологическая атмосфера в обществе; уровень развития объединений граждан и др.) и *психолого-педагогические* (уровень образования молодежи, отношение, сложившееся в обществе к образованию; интересы, потребности, ценности молодежи, мотивы гражданской деятельности студентов; уровень нравственного и патриотического воспитания и др.).

Педагогическая модель гражданского образования студентов включает три этапа подготовки (диагностический, этап формирующего эксперимента, оценочный) и предполагает участие властных структур и структур гражданского общества наряду с вузом в процессе организационно-методического обеспечения деятельности по реализации данной модели.

Пути и средствами гражданского образования студентов вуза являются: гражданское образование студентов в аудиторной и внеаудиторной деятельности вуза; использование педагогических технологий гражданского образования студентов и подготовка педагогических кадров вуза для гражданского образования студентов.

Вавилова Лидия Николаевна. «Формирование андрагогической компетентности методиста в процессе повышения квалификации». Научный руководитель профессор Т. С. Панина.

Андрагогическая компетентность методиста рассматривается как совокупность знаний, умений, опыта, взаимосвязанных профессиональных, коммуникативных и личностных качеств методиста, обеспечивающих мотивационную, когнитивно-технологическую и практическую готовность к осуществлению деятельности по обеспечению условий для непрерывного профессионального образования и саморазвития педагогов.

Структура андрагогической компетентности методиста представлена единством мотивационно-целевого, аксиологического, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.

Педагогическая модель формирования АКМ в процессе повышения квалификации включает: цели; принципы формирования андрагогической компетентности: интегративности, сотрудничества, интерактивности, проективности, фасилитационного сопровождения, рефлексивности; содержание деятельности; организационные формы и методы; программно-методические средства; этапы: диагностический, мотивационно-ценностный, содержательно-технологический и практико-прикладной; критерии и показатели сформированности андрагогической компетентности методиста: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

К педагогическим условиям формирования андрагогической компетентности методиста в процессе повышения квалификации отнесены:

- готовность преподавателей учреждения повышения квалификации (в области андрагогики, интерактивного обучения) к реализации модели формирования андрагогической компетентности методиста;

- организация непрерывного, поэтапного (в несколько сессий), пролонгированного процесса повышения квалификации методистов на основе андрагогических принципов;

- направленность организационно-методического обеспечения процесса повышения квалификации на андрагогическое сопровождение профессионально-личностного развития методиста;

- использование в процессе повышения квалификации методистов интерактивных форм и методов обучения, способствующих приобретению ими опыта андрагогического взаимодействия, овладению способами организа-

пии методической работы, основанными на интеракции, саморазвитию в учебном процессе; актуализация результатов обучения методистов в СПК через проектирование ими методической работы в учреждении профессионального образования, практическую отработку освоенных компонентов андрагогической компетентности в реальном контексте образовательного учреждения в межсессионный и послекурсовой периоды.

**Диссертационный совет Д 212. 306. 02
при Якутском государственном университете
им. М. К. Аммосова, г. Якутск**

Макарова Саргылана Михайловна. «Организационно-педагогическое обеспечение развития математических способностей школьников в процессе профильной дифференциации». Научный руководитель профессор Д. А. Данилов.

Развитие математических способностей — это многосторонний, циклически организованный процесс, включающий в себя выявление математических способностей учащихся, развитие их в процессе обучения, самостоятельной творческой познавательной деятельности, в профильном самоопределении. Организационно-педагогическими условиями развития математических способностей учащихся являются: создание системы организационно-педагогических форм выявления способных к математике учащихся и определение адекватных методов диагностики; определение содержания образования на основе выяснения уровня учебных возможностей, развития способностей учащихся в процессе профильного обучения; совершенствование форм и методов обучения в процессе урочной и внеурочной познавательной деятельности для развития у учащихся математических способностей, творческого потенциала, способности реализовывать себя в дальнейшей жизни; высокий уровень профессиональной компетентности педагогических кадров. Технология развития математических способностей учащихся основана на дифференцированном подходе при определении содержания образования в системе профильного обучения; использовании методов и форм контекстного, коммуникативно-развивающего обучения в процессе урочной и внеурочной познавательной деятельности; личностно-ориентированном взаимодействии учителя и учащегося в процессе познавательной деятельности.

**Диссертационный совет Д 212.112. 01
при Магнитогорском государственном университете,
г. Магнитогорск**

Барышникова Юлия Викторовна. «Подготовка будущего учителя иностранного языка к продуктивному взаимодействию с учащимися в процессе обучения». Научный руководитель профессор Н. Я. Сайгушев.

Модель подготовки будущего учителя иностранного языка к продуктивному взаимодействию с учащимися в процессе обучения включает требования общества к коммуникативной подготовке учителя, цель, задачи, подходы, принципы, организацию подготовки, критерии и результат.

Педагогическими условиями реализации модели являются:

– формирование у студентов профессионального личностного смысла при изучении иностранного языка на основе коммуникативно-контекстной направленности обучения;

– включение студентов в активную учебно-профессиональную деятельность посредством использования коммуникативных и рефлексивно-пиктографических педагогических задач;

– организация и проведение спецкурса «Продуктивное взаимодействие учителя и учащихся в процессе обучения», направленного на углубление знаний и формирование умений продуктивного взаимодействия у будущего учителя в ситуациях иноязычного общения.

Внедрение разработанного спецкурса «Продуктивное взаимодействие учителя и учащихся в процессе обучения» способствует повышению качества подготовки будущего учителя иностранного языка к продуктивному взаимодействию с учащимися. Результаты и выводы исследования могут быть использованы в лекционных курсах по теории и методике обучения иностранному языку и практических курсах по культуре речевого общения, включенных в программы профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Колдомасова Людмила Семеновна. «Формирование экологической образованности студентов в процессе профессиональной подготовки». Научный руководитель доцент М. В. Бишляга.

Разработан, теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий по обеспечению эффективности формирования экологической образованности студентов:

– учет индивидуального опыта природосообразной деятельности студентов при разработке содержания экологического образования;

– обеспечение соответствия технологий подготовки студентов к взаимодействию с природой основным этапам профессиональной подготовки;

– формирование положительной мотивации студентов в процессе экологического образования.

Уточнены признаки понятий «экологическое образование» и «экологическая образованность» с учетом их направленности на формирование экологических знаний и умений, эмоционально-ценностного отношения к природе и опыта творческой деятельности по взаимодействию с природой.

Уточнена структура экологической образованности студентов, включающая мотивационный, когнитивный, поведенческий компоненты.

Диссертационный совет К 212.226.01
при Кузбасской государственной педагогической академии,
г. Новокузнецк

Пономарев Роман Евгеньевич. «Адаптация старшекласников в образовательном пространстве школы (теоретический аспект)». Научный руководитель профессор С. М. Редлих.

Уточнено и дополнено содержание понятия «образовательное пространство», которое представляет собой вид пространства, охватывающего человека и образовательную среду в процессе взаимодействия между ними; разработаны основания классификации образовательных пространств (характеристики человека, процесса взаимодействия и образовательной среды), которые позволяют выявить основные типы школьного образовательного пространства: авторитарный, манипулятивный и свободный.

Разработана модель процесса адаптации в образовательном пространстве школы, успешность которого определяется разницей между уровнем актуального развития школьника и уровнем требований образовательной среды.

Педагогические условия успешной адаптации старшекласников следующие: образовательное пространство школы организуется с учетом требований образовательного стандарта, возможностей развития индивидуальных способностей старших школьников и ожиданий общества; взаимодействие старшекласника со школьной образовательной средой обеспечивает проявление старшекласником себя в качестве субъекта образования; образовательное пространство старшекласников выстраивается с ними совместно, с учетом личных целей, задач, интересов; в образовательном пространстве школы предусмотрены возможности для проявления себя в обучении, творчестве, самостоятельной и исследовательской работе; цели и задачи старшекласника адекватны возможностям самого школьника и возможностям образовательного пространства школы; создан хороший микроклимат в коллективе как залог позитивного отношения к школе.

Евстропов Евгений Сергеевич. «Моделирование системы патриотического воспитания курсантов высших военно-учебных заведений».

Сущность патриотизма курсантов: патриотизм является профессиональным качеством военных кадров, носит системно-комплексный характер и включает в себя социальное чувство (любовь к Отечеству); патриотическую идеологию; духовные ценности; морально-нравственные установки и убеждения; итог этнической самоидентификации (состояние этнического самосознания); вектор практического поведения, означающий готовность к патриотическим действиям и являющийся многоуровневым феноменом, измеряемым в эмпирических показателях.

Сконструирована структурно-функциональная модель системы воспитания патриотизма курсантов, включающая совокупность компонентов, объединенных общей целью, обеспечивающих патриотическое воспитание.

Выявлены критерии эффективности системы воспитания патриотизма курсантов, которые имеют количественно-качественное выражение и отражают ее экономическую и социальную эффективность (оптимальный, допустимый, критический, недопустимый уровни).

Обобщены реальные тенденции и социальные процессы в сфере воспитания патриотизма офицеров и курсантов современной российской армии; впервые определена сущность патриотизма курсантов как профессионального качества, раскрыта его структура и специфические условия воспитания; разработаны структурные компоненты системы воспитания патриотизма курсантов (патриотическая идеология и ценности, организационные структуры, коммуникации, теория, технология воспитания патриотизма, практика воспитательной работы, самовоспитание).

Диссертационный совет Д 212.011.01

**при Барнаульском государственном педагогическом университете,
г. Барнаул**

Слажнев Александр Николаевич. «Управление подготовкой экспертов образовательных учреждений в условиях региона». Научный руководитель профессор И. К. Шалаев.

Управление процессом подготовки специалистов для проведения экспертизы является сложным динамичным социально-педагогическим процессом, ориентированным на развитие личности, раскрытие творческого потенциала, удовлетворение потребности специалиста в теоретических знаниях и практических умениях, и в то же время не требует строгого соблюдения традиционно выделяемых в литературе функций управления. Управление подготовкой экспертов нами понимается как деятельность по подбору и обеспечению способов, которые позволяют эффективно и в сжатые сроки достигнуть поставленной цели – формирование профессиональной компетентности эксперта.

Повышению качества управления подготовкой экспертов способствует реализация следующих требований: механизм управления должен соответствовать уровню подготовки субъекта и многомерности объекта; наличие хорошо отработанной системы обратной связи, резервов, обеспечивающих возможности коррекции всех управленческих функций; разработка критериев оценок с учетом особенностей конкретных субъектов деятельности; учет влияния внутренних и внешних условий, в рамках которых проектируется управленческий процесс.

Специфической функцией управления подготовкой экспертов является создание единого коллектива экспертов (группы, команды) в связи с тем, что люди, проходящие экспертную специализацию, обладают разным уровнем теоретических знаний, практических умений и личностной готовности к экспертной деятельности.

Разработанная модель управления подготовкой экспертов основывается на принципах системного подхода; диалогичности; детерминизма; активности; целостности; приоритета самостоятельного обучения; элективности обучения; деятельностного подхода; модульности; непрерывного развития;

координации и состоит из следующих блоков: цели, принципов, функций, условий и методов, направленных на формирование профессиональной компетентности эксперта, составляющих профессиональной компетентности экспертов (когнитивные, личностные, социальные); технологии и результата.

Технология управления подготовкой экспертов включает в себя следующие направления: теоретическое – получение знаний о закономерностях проведения экспертизы, ее процедуре, принятии решений; практическое – приобретение навыков проведения экспертизы, организации совместных действий, коллективного принятия решений; личностное – получение возможности развития составляющих профессиональной компетентности, саморазвития.

Кокшарова Марина Васильевна. «Формирование познавательной активности студентов в условиях модульно-рейтингового обучения». Научный руководитель профессор А. Н. Орлов.

Разработана структурно-функциональная модель формирования познавательной активности студентов в условиях модульно-рейтингового обучения на основе принципов вариативности, гуманизации, дифференциации, диалогичности, включающая следующие взаимосвязанные элементы: цель, структурные компоненты, условия реализации и результат.

Технология формирования познавательной активности студентов включает модульно-рейтинговую программу, состоящую из отдельных частей учебного материала – модулей; принципы модульного обучения (модульности, структурирования содержания обучения, гибкости, оперативности, паритетности), педагогические условия их реализации, методы обучения (информационные, операционные, поисковые) и контроля (текущего, рубежного и итогового).

Ведущими условиями реализации модели формирования познавательной активности студентов в системе модульно-рейтингового обучения являются индивидуализация, проблемность, профессиональная направленность.

Организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование познавательной активности студентов в системе модульно-рейтингового обучения:

– этапность в реализации модели и технологии формирования познавательной активности студентов (от побуждения интереса к предмету до НИРС);

– личностно-деятельностный подход как основа формирования познавательной активности студентов;

– использование активных методов обучения (метод проблемного изложения материала, деловые игры, игровые формы занятий, НИРС и т.д.);

– диагностическое обеспечение формирования познавательной активности студентов в условиях модульно-рейтингового обучения.

Критерии уровней сформированности познавательной активности студентов в условиях модульно-рейтингового обучения (оптимальный, высокий, средний, низкий) определяются по каждому компоненту (потребност-

но-мотивационному, операционно-деятельностному, эмоциональному, оценочно-рефлексивному).

Диссертационный совет Д 212.266.01

**при Томском государственном педагогическом университете,
г. Томск**

Шмидт Виктор Александрович. «Подготовка к трудовой занятости выпускников учреждений начального профессионального образования». Научный руководитель профессор М. П. Пальянов.

Современные тенденции развития рынка труда (рост занятости в сфере услуг, демографический спад, изменение квалификационной структуры рабочей силы, внедрение новых технологий в производство и др.) определяют основные направления реформирования подготовки выпускников учреждений начального профессионального образования к занятости (усиление внимания к формированию общетрудовых и социальных качеств личности; внедрение вариативных форм многоуровневого непрерывного профессионального образования; возрастание роли социальных партнеров в определении политики профессионального образования и трудовой занятости молодежи).

Формирование и развитие у молодежи «в процессе обучения» в учреждениях НПО «ключевых компетенций» (ключевых квалификаций), к числу которых относятся социальные, коммуникативные, поликультурные и др., способствует трудовой и социальной адаптации, профессиональной мобильности молодежи в современном мире занятости.

Введение вариативных форм профессиональной подготовки учащейся молодежи, совершенствование ее содержания и методов осуществляется через предоставление широкой базовой допрофессиональной и профессиональной подготовки; применение обучения, основанного на компетенциях, соответствующих дидактических концепциях, и активных методов обучения; осуществление преемственности и открытости процесса формирования базовых квалификаций; предоставление возможности получения нескольких квалификаций.

Новые дидактические подходы к профессиональной подготовке в учреждениях НПО должны определяться пересмотром стандартов профессионального образования, профиограмм и квалификационных требований на основе приоритета универсальных социальных компетенций.

Мишенина Лариса Степанова. «Личностно-ориентированная система активизации познавательной и исследовательской деятельности школьников 5-9-х классов (на примере курса литературы)». Научный руководитель профессор И. Ю. Соколова.

Создан учебно-методический комплекс (УМК), включающий:

– программу по литературе для школьников 5-9-х классов, ориентированную на активизацию их познавательной и исследовательской деятельности;

– разнообразный дидактический инструментарий по разным формам познавательной и исследовательской деятельности учащихся (карточки-задания, сценарии дидактических игр, лингвистические и практические задачи, система контроля – тестового и рейтингового);

– методические пособия по организации исследовательской деятельности школьников и хрестоматия для учащихся по курсу литературы для 5-9-х классов.

Разработана личностно-ориентированная система обучения, при взаимодействии компонентов которой – УМК, методов (когнитивных, креативных и др.), различных форм и приемов обучения, системы контроля – текущего, итогового, рейтингового – обеспечивается активная познавательная деятельность учащихся исследовательского характера.

Разработаны задания, активизирующие познавательную и исследовательскую деятельность учащихся: опорные схемы, карточки-задания, сценарии дидактических игр и другие литературные задачи (практические и лингвистические).

Составлены контролирующие задания, тесты текущего и итогового контроля. Разработана также система рейтингового контроля, включающего пооперационный, личностно-сопоставительный и нормативный рейтинг, которые оценивают результаты познавательной деятельности школьников исследовательского, творческого характера.

Реанимация педагогических условий активизации и эффективности познавательной деятельности школьников: содержательных (программа активизации познавательной и исследовательской деятельности школьников, разнообразные задания, система контроля и др.), организационных (когнитивные, креативные методы, различные формы и приемы обучения), мотивационных (олимпиады, конкурсы, конференции и т.д.), в образовательном процессе по литературе обеспечивает познавательную деятельность учащихся исследовательского, творческого характера.

Результаты экспериментальных исследований эффективности личностно-ориентированной системы активизации познавательной и исследовательской деятельности по литературе школьников 5-9-х классов подтверждают выдвинутую гипотезу исследования.

Диссертационный совет К 212.069.02

при Забайкальском государственном педагогическом университете
им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита

Безродных Татьяна Валерьевна. «Организация конструктивных взаимодействий в учебной деятельности как фактор развития межличностных отношений младших школьников (на примере уроков естествознания)». Научный руководитель профессор Е. В. Коротаева.

Конструктивные взаимодействия в учебной деятельности – это педагогические взаимодействия, основанные на формировании динамичных учебных групп школьников с учетом социометрического статуса, в которых учебно-познавательные задачи решаются наряду с личностно- и социально-развивающими, что позволяет развить межличностные отношения и обо-

гатить опыт взаимодействия со сверстниками, достигнуть цели оптимизации социализации в динамичной среде.

Структура конструктивных взаимодействий представлена в трех аспектах: интеллектуальном (умственные способности, понимаемые как способности к усвоению знаний, мыслительной деятельности, осуществлению практико-ориентированной деятельности; представления учащихся о нормах межличностных взаимодействий), эмоциональном (эмоционально-психологическая атмосфера на уроке) и деятельностном (совместные действия детей в процессе групповой учебной деятельности).

Исходя из структуры конструктивных взаимодействий в учебной деятельности, критериями организации конструктивных взаимодействий выступают: когнитивно-мотивационный (качество успеваемости учащихся по предмету, представления учащихся о нормах межличностных взаимодействий); эмоционально-психологический (благоприятная эмоционально-психологическая атмосфера на уроке: низкая тревожность учащихся, удовлетворенность отношениями, положительное отношение к одноклассникам и т. д.) и организационно-деятельностный (умение детей организовывать учебную деятельность: планировать, прогнозировать, учитывать мнение других, согласовывать свои действия с действиями других и т. д.).

Психолого-педагогическое обеспечение организации конструктивных взаимодействий как фактора развития межличностных отношений младших школьников реализуется в динамичных учебных группах (гомогенных и гетерогенных) и обеспечивается на этапе объединения учащихся в группы; на этапе организации учебной деятельности учащихся в группах; на рефлексивном этапе.

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28

Тел/факс: (3832) 2-68-11-61, 2-68-11-91

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета

доктор педагогических наук,
профессор **Лепин Петр Вольдемарович**

Заместитель председателя

доктор педагогических наук,
профессор **Беловолов Валерий Александрович**

Ученый секретарь

доктор педагогических наук,
профессор **Беловолова Светлана Павловна**

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете

Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 71

Тел.: (3912) 68-00-24

Научные специальности:

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки)

Председатель совета

доктор психологических наук,
профессор **Нургалеев Владимир Султанович**

Заместители председателя

доктор педагогических наук,
профессор **Игнатова Валентина Владимировна**

Ученый секретарь

доктор психологических наук,
профессор **Хасан Борис Иосифович**
кандидат педагогических наук,
доцент **Антриенко 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	Заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Касаткина Наталья Эмильевна
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Невзоров Борис Павлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Губанова Маргарита Ивановна

**Диссертационный совет К 212.226.01
при Кузбасской государственной педагогической академии**

Адрес: 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13
Тел.: (3843) 42-46-16, 42-01-60

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Редлих Сергей Михайлович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Кундозерова Людмила Ивановна
Ученый секретарь	кандидат технических наук, профессор Ростовцев Альберт Николаевич

**Диссертационный совет Д 212.011.01
при Барнаульском государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс 26-08-36

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Шалаев Иван Кириллович
Заместитель председателя	доктор психологических наук Клочко Виталий Евгеньевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор Шептенко Полина Андреевна

**Диссертационный совет Д 212.112.01
при Магнитогорском государственном университете**

Адрес: 455038, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 114

Тел.: 8(3519)35-14-29, тел/факс 30-60-44

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор философских наук, профессор Романов Валентин Федорович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Беликов Владимир Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич

**Диссертационный совет Д 212.266.01
при Томском государственном педагогическом университете**

Адрес: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75

Тел.: (3822)52-17-68; факс: 52-31-80

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор Дмитриенко Валерий Александрович
Заместитель председателя	член-корреспондент РАО, 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 кандидат педагогических наук,
доцент **Рогова Антонина Викторовна**

**Диссертационный совет Д 312.306.02
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 доктор педагогических наук,
профессор **Данилов Дмитрий Алексеевич**
Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Неустроев Николай Дмитриевич**
Ученый секретарь доктор педагогических наук,
профессор **Петрова Светлана Максимовна**

О НОВЫХ КНИГАХ

Герашенко М. М., Скибицкий Э. Г. Формирование практико-ориентированных знаний, умений и навыков у студентов экономического профиля на основе компьютерных технологий: Монография. – Новосибирск: СИФБД, 2004. – 142 с.

В ходе социально-экономических преобразований в России наибольшим изменениям подверглась бухгалтерско-финансовая сфера деятельности. В связи с этим специалисту экономического, бухгалтерского профиля требуются системные теоретические знания и практические умения и навыки, способствующие принятию решений, а также профессиональная мобильность, которая обеспечивает оперативное реагирование на объективные изменения в научной и практической деятельности и обществе в целом. Этим требованиям удовлетворяют специалисты, у которых сформированы практико-ориентированные знания, умения и навыки в области экономики и компьютерных технологий. Все это требует пересмотра целей обучения, воспитания и разработки высокотехнологических средств обучения, обеспечивающих повышение уровня профессиональной подготовки специалистов, способных осуществлять свою деятельность в быстро меняющихся экономических, технологических, социальных и информационных реалиях современного мира.

Вместе с тем учеными отмечается, что существующая система образования не обладает эффективными методами и средствами обучения и не может в полной мере обеспечить адекватную требованиям времени подготовку молодежи к будущей профессиональной деятельности. Следовательно, необходима ее радикальная перестройка, стратегически ориентированная на требования XXI в., т. е. не просто на повышение уровня образованности человека, а на формирование специалиста, владеющего глубокими теоретическими знаниями и постоянно пополняющего их, способного в своей профессиональной деятельности изучать и анализировать изменения в экономико-правовой и бухгалтерско-финансовой информации, принимать адекватные управленческие решения.

В процессе подготовки специалистов экономического профиля обнаруживаются противоречия между потребностью общества на современном этапе его развития в высококвалифицированных специалистах и недостаточной разработанностью педагогических основ проектирования, создания полезного дидактического обеспечения и его применения в процессе подготовки специалистов экономического профиля. В связи с выявленным противоречием проблему нашего исследования составляет разработка педагогических основ проектирования и создания полезного дидактического обеспечения (интегрированный курс, педагогическая технология его реализации и научно-методическое сопровождение) с целью формирования практико-ориентированных знаний, умений и навыков у студентов экономического профиля как важного компонента профессиональной компетентности специалиста.

Решению вышеназванной проблемы и посвящена данная монография. Монография написана по материалам, полученным в ходе проведения на-

учно-исследовательской работы по теме: «Региональные проблемы дистанционного образования» (региональный номер № 01990000071 от 28.12.1999 г.). В ней изложены педагогические основы формирования практико-ориентированных знаний, умений и навыков на базе компьютерных технологий. Представлены содержание и структура интегрированного курса и педагогической технологии его реализации, описаны принципы их построения, показаны этапы проектирования и создания, рассмотрены организационно-педагогические условия, способствующие эффективности использования дидактического обеспечения подготовки специалистов экономического профиля.

Э. Г. Скибицкий

Традиционная педагогика: учебная программа, хрестоматия и практикум / Авт.-сост. и отв. ред. проф. В. А. Зверев. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – 120 с.

Образовательный курс «Традиционная педагогика» является составной (модульной) частью учебных курсов «Традиционная народная культура» и «Этнология», изучаемых студентами разных форм обучения на историческом факультете Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ. Он преподается также в качестве курса по выбору на тех отделениях истфака, где вышеуказанные курсы в качестве обязательных не читаются. Традиционная педагогика может быть рекомендована к изучению на всех тех факультетах НГПУ, других высших и средних учебных заведений, где ведется образовательная деятельность по специальностям «История», «Культурология», «Социальная педагогика» и смежным специальностям.

Термином «традиционная педагогика» обозначается в данном случае, во-первых, реально господствовавшая в прошлом (у этносов, переживших процесс модернизации общества и культуры), существующая сегодня в обществах традиционного и переходного (к модернизированному) типа совокупность народных ценностно-нормативных установок, педагогических знаний, практики физического и социокультурного воспроизводства поколений. Во-вторых, этим же термином мы обозначали совокупность междисциплинарных теоретических, а также практических педагогических проблем, связанных с научным изучением реальной традиционной педагогики и использованием лучших ее достижений в современных условиях. Во втором смысле термин «традиционная педагогика» является родственным термину «этнопедагогика», которым обозначается, согласно Г. Н. Волкову, «история и теория народного (естественного, обыденного, неформального, нешкольного, традиционного) воспитания». Однако этнопедагогика и традиционная педагогика (во втором смысле) имеют не полное, а только частичное наложение своих проблемных и практических «полей».

Целью образовательного курса является углубленное (на междисциплинарной основе) ознакомление студентов со специфическими феноменом народной культуры – традиционной педагогикой, которая, являясь исторически преходящей формой народных представлений и жизненной практики, в то же время в ряде своих важных проявлений сохраняет жизнеспособ-

ность, помогает современному обществу решать задачи социализации подрастающих поколений.

Основные задачи курса:

1) согласование в сознании студентов исторического, этнологического, культурологического и педагогического подходов к научному изучению традиционной педагогики и использованию её жизнеспособных элементов;

2) ознакомление студентов с междисциплинарными истоками, основными этапами развития и современным состоянием в России и за рубежом этнопедагогики (история и теория народного воспитания), этнографии детства (одной из этнографических субдисциплин), педагогической антропологии (составной части социальной и культурной антропологии);

3) усвоение студентами современных научных представлений об исторических условиях возникновения традиционной педагогики, ее идейном и программном обеспечении, богатейшем технологическом содержании, семейной и общественной формах бытования, непреходящей ценности многих ее элементов, о межпоколенных способах трансляции последних;

4) приобщение студентов к накопленному в современной практике обучения и воспитания опыту использования достижений народной педагогики, включение начинающих профессионалов – историков, культурологов, педагогов – в активную деятельность по сохранению, возрождению и развитию лучших этнопедагогических традиций.

Авторская программа курса и настоящее пособие предназначены в основном для вузов и ссузов Сибирского региона. Мы реализуем принцип краеведческой (регионоведческой), конкретно-этнической и конкретно-исторической привязки изучаемого материала и рекомендуем студентам углубленное изучение *русской традиционной педагогики Сибири* второй половины XIX – первой трети XX в. Ряд вопросов семинарских и практических занятий, многие задания для самостоятельной работы, большинство тем письменных контрольных работ сформулированы с учётом вышеуказанного принципа. Этот же принцип предполагает, что по согласованному желанию преподавателя и студентов конкретные вопросы могут рассматриваться и на ином территориальном, этническом, хронологическом материале (русские в Сибири XVIII – первой половины XIX в., коренные этносы Сибири, русские в Европейском Центре России, народы Древнего Востока, средневековые этносы Западной Европы, Восточной Азии и т. д.).

Настоящее пособие содержит дидактические материалы, необходимые для организации как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов. *Самостоятельная работа* организуется путем изучения текстов исторических источников, помещенных в хрестоматии «Русская традиционная педагогика Сибири». Часть источников публикуется здесь впервые, другие были ранее труднодоступными. Для самостоятельного изучения студентам рекомендованы также исследовательская литература и опубликованные в других изданиях источники (в индивидуальном или коллективном порядке изучаемая часть общего списка согласуется с преподавателем). Самостоятельная работа направляется практическими заданиями преподавателя, в ряде случаев возникает необходимость написать контрольную работу. Индивидуальные результаты изучения всего курса проверяются на итоговом экзамене или зачете.

В. А. Зверев

Щуркова Н. Е. Нежная педагогика. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2005. – 160 с.

Книга отражает кардинальные изменения, происходящие в сфере воспитания детей, и рождение новой педагогики; представляет развернутую картину гуманистического подхода к процессу взаимодействия педагога с детьми; раскрывает широкий спектр методик и технологий организации детской деятельности; снабжена иллюстрациями практической реализации новой позиции по отношению к детям; содержит множество разработанных и проверенных на практике форм групповой работы педагога с детьми; снабжена профессиональными советами в адрес педагога-практика по совершенствованию педагогического мастерства.

Адресована широкому кругу педагогов: школьным учителям, воспитателям детских садов, детских домов и домов детского творчества, преподавателям и студентам педвузов и педколледжей, администраторам учебно-воспитательных учреждений, научным работникам, а также родителям, решающим проблемы воспитания детей в семье.

Н. Е. Щуркова

Memento vivere¹

Из «Введения» в «Нежную педагогику»

Если душа человека более хрупкая, чем коралл, более нежная, чем цветок, более тонкая, чем хрустальная ваза, и столь же ранимая, как цыпленок, вылупившийся из яйца, то с душой человека следует обращаться бережно, нежно, тонко, осторожно.

Провозглашение нежности в период огрубления нравов и разнуздания самых низких природных инстинктов не может никого удивлять: появление любого отдельного явления в амбивалентном мире вызывает порождение его противоположности. Чем сильнее нагнетается обстановка агрессивности в адрес человека, тем увереннее альтернативное противостояние полярной противоположности. Дикость уравнивается достижениями культуры. Варварство наделяет силой тонкую духовность.

Человеку в жизненном поле амбивалентного напряжения приходится производить свободный выбор между полярными величинами. Потому мы не обольщаемся, что наша авторская позиция будет единодушно принята. Но мы уже знаем, что на нашем полюсе нас много – противников административно-функционального отношения к человеку. И наша книга будет им интересна.

Категория «нежность», конечно, не размещается в системе научного аппарата функционально-управленческой педагогики. Никак не может обрести своего места данное словосочетание и в работах вульгарной педагогики. Разумеется, не может быть принята такая характеристика науки о воспитании у чиновных авторов казуистической педагогики.

Метафорическое название может смутить и наших друзей. Предвидя резкое сопротивление метафорическому словосочетанию «нежная педагогика», напомним, что метафора издавна использовалась в интеллектуальном усилии научных работников как один из способов отыскания истины.

¹ Лат.: «Помни о жизни».

«Метафора – незаменимое орудие разума, форма научного мышления», – указывает на такой тонкий метод научного поиска Ортега-и-Гассет².

Когда ученый открывает новое явление и подыскивает ему новое понятие, «он, в конце концов, избирает слово, по смыслу так или иначе близкое к изобретенному понятию»³.

Но метафора, замечает Ортега-и-Гассет, нужна и для самого ученого, ибо ему невозможно мыслить о трудных новых явлениях, и метафора становится одним из орудий познания, служа некоторой опорой на предметные обозначения, заключающиеся в метафоре. Философ отмечает, что «почти весь понятийный аппарат психологов – чистые метафоры»⁴.

Но как родилась наша метафора? Есть ли она простое дополнение к методике воспитания? Или, может быть, она предлагается взамен негативной декларации «педагогика ненасилия»? Или же это обозначение нового раздела педагогики? Не указывает ли данная метафора на поворот педагогического целеполагания?

Или такое рождение в педагогическом сознании обязано засилью вульгарной педагогики в наше смутное время, и метафора фиксирует развивающееся противостояние пошлости в сегодняшней педагогической науке? Или этот метафорический прием указывает новое направление методологических исканий в области гуманистического воспитания?

Никак нельзя сказать, что такое направление педагогической мысли возникло сейчас и вдруг. У него длительная история, столь же давняя, сколь история педагогической мысли, и она насчитывает не одно имя педагога, призывающего к любви и пониманию, уважению и бережности по отношению к ребенку. Это хорошо знакомо читателю-педагогу. Поэтому укажем лишь на один сравнительно недалекий эпизод социально-педагогической жизни нашего общества, иллюстрирующий всеобщую жажду реальной педагогики нежного прикосновения к личности.

Откроем предисловие «От автора», написанное учительницей Бел Кауфман к своему роману, утверждающему гуманистическое отношение к ученику в школе и рассказывающему о воплощении идеи нежного отношения к детям.

– С романом «Вверх по лестнице, ведущей вниз» советские люди познакомились ещё в 1967 году, когда он был напечатан в июньском номере журнала «Иностранная литература». Мне говорили, что в вашей огромной стране мой роман прочли более восьми миллионов человек, передавая друг другу, записывались в очередь и месяцами ждали, когда зачитанный до дыр журнал дойдет наконец до них... Много изменилось в мире за последние двадцать лет... Проблемы в наших школах все те же, только ещё углубились; они уже касаются не только содержания и методов обучения, но приобрели социальный характер...⁵

Теперь нежная педагогика – научная отрасль науки о воспитании человека, разрабатывающая базовый компонент воспитательного процесса – взаимодействие «человек – человек», на котором выстраивается вся система вос-

²Ортега-и-Гассет. Эстетика. Философия культуры. – М., 1991. – С. 203.

³Там же. – С.204.

⁴Там же. – С.212

⁵Кауфман Бел. Вверх по лестнице, ведущей вниз. – М., 2003. – С. 5-6.

питательных влияний, и поэтому рождение данной отрасли в корне меняет практику воспитания ребенка, а термин «нежная педагогика» фиксирует новые характеристики воспитательного процесса в новых социально-психологических условиях общественной жизни.

Почему нельзя удовлетвориться характеристикой «гуманистической педагогики»? И отчего термин «гуманистическое воспитание», едва появившись, уже дискредитирован настолько, что при слове «гуманистическое» педагог-практик замыкается и отторгает даже возможность вести умственную работу над преобразованием печальной практики обучения детей в школе?

Практика воспитания, занявшая было позицию гуманистическую, сразу обнаружила свою праксиологическую неготовность к реализации новой стратегии, так как смена мировоззренческой платформы оказалась для практика трудной, к тому же педагогика не предлагала практику методическую и технологическую разработку данной идеи. Возникает острая необходимость в оснащении воспитательного процесса иным инструментарием и иным операционным оснащением, чтобы работать с детьми в поле гуманистических отношений.

Нежная педагогика – отдельная отрасль педагогики (как, например, отдельные дисциплины, такие, как физика твердого тела или философия жизни, или же эстетика городского дизайна). Это научное исследование и разработка практической реализации принципа гуманистического воспитания, осуществляемого «здесь и сейчас» в ходе реальной жизни ребенка. Эта отрасль педагогики воспитания разрабатывает практическое разрешение основного противоречия гуманистического воспитания – между суровой необходимостью следовать объективно необходимым социальным нормам жизни и педагогической необходимостью свободы для развития индивидуальности ребенка, входящего в мир культуры и вынужденного принимать её правила.

Мы рассчитываем на понимание широкой педагогической общественности и научно-педагогических кругов. Залогом нашей надежды служит реальный поворот общественной мысли к основным ценностям жизни. На Втором Международном экологическом форуме «Спаси и сохрани», состоявшемся в мае 2004 года в городе Ханты-Мансийске, символом международного акта стал Хрустальный земной шар, знаменующий тревожную заботу о нашем общем доме – Земле. Мы уже начали понимать, как хрупка жизнь планеты.

Остается сделать ещё один шаг – понять, сколь хрупка душа Человека, живущего на этой планете.

Педагогика, преодолев, наконец, к 90-м годам диадю «сознание – поведение», вокруг которой длительный исторический срок вращалась как мысль психологов, так и мысль педагогов, выдвинула «отношение» в качестве основного объекта научно-педагогического внимания (после А.С. Макаренко), и тогда раскрылись новые перспективы организации воспитания.

Дикарю не дано понимания, что продукты цивилизации, имеющие на рынке высокую цену и нуждающиеся в осторожном обращении с ними, и общественное устройство, не имеющее цены, но столь же высоко ценимое людьми как необходимое условие благополучной жизни, и сам человек, не

являющийся товаром, а значит, на рынке не обладающий даже низкой ценой, нуждаются в особом обращении, дабы сохранять веками возвращаемый человеческий облик.

Мы «звереем», «дичаем», «опускаемся», «оскотиниваемся», когда с нами обращаются как с натуральным продуктом, не могущим не быть продуктом дикой природы. Если с нами как с «не могущими не быть» таковыми, то мы уже не можем быть иными.

Время требует новой педагогики и нового профессионального образа педагога. Неотъемлемый элемент нашей педагогической профессии – объективная неизбежность постоянного профессионального обучения. Педагог – вечный ученик.

Есть два варианта отвечать новым объективным требованиям: либо всем работающим профессионалам покинуть свое место, заменив их молодыми специалистами, либо переучиваться, совершенствовать свое мастерство согласно меняющейся жизни. Первое – нереально и чревато профессиональной катастрофой, второе – единственное, что нам, профессионалам, остается.

Напряженные поиски нового направления воспитания детей в изменяющейся жизни отразились в пестрой палитре заявленных характеристик науки педагогики. С середины 90-х годов XX века вспыхивали новые названия для создаваемых новых теорий воспитания. Сначала появилась «педагогика сотрудничества», а далее бесконечная лента эпитетов для вариантов теоретических концепций воспитания. Вот они, эти возникшие в воспитательной практике и в мире научного осмысления этой практики термины:

<i>Тоталитарная педагогика</i>	<i>Продуктивная педагогика</i>
<i>Педагогика сотрудничества</i>	<i>Черная педагогика</i>
<i>Белая педагогика</i>	<i>Барьерная педагогика</i>
<i>Административная педагогика</i>	<i>Живая педагогика</i>
<i>Педагогика ненасилия</i>	<i>Авторитарная педагогика</i>
<i>Вульгарная педагогика</i>	<i>Кондовая педагогика</i>
<i>Педагогика любви</i>	

Такой широкий веер знаменует непрерывные поиски нового направления в педагогике воспитания, попытку отыскать адекватное понятие для происходящих в воспитательном процессе перемен.

Разумеется, нельзя не заметить, что картина жонглирования понятиями, как это может представлять себе непосвященный наблюдатель, отражает наличие разных позиций и несхожих точек зрения на воспитание как таковое. Но нельзя не заметить, что тот, кто громко демонстративно отрицает административную педагогику и громит тоталитарную педагогику, в реальной профессиональной работе часто остается её рабом. Заменить старый костюм новым легко. Поменять мировоззрение на новое не удастся разом, нужно пережить сомнения, страдания, мучения. А ведь ещё нужно обрести новые профессиональные методики, соответствующие новому педагогическому мышлению.

Вот почему до сих пор многолик образ современного педагога: представители тоталитарной педагогики уживаются с апологетами гуманистической педагогики, а вульгарная педагогика вполне допускается сторонниками административной. Мирное сосуществование никому не мешает, кроме детей, исковерканных подлым временем и нашим тупым бездушием.

Картины старой педагогики в своем практическом воплощении нам хорошо известны.

— Что является первой основной заповедью христианства? — спрашивает батюшка первого, кто попался ему на глаза.

Грешник подымается с места и молчит, будто воды в рот набрал. Еле сдерживая гнев, батюшка повторяет вопрос. Но ученик упорно молчит, как молчали первые христиане перед судом тиранов-язычников.

Грешник по-прежнему молчит.

— Милосердие! — орет поп и так немилосердно бьет ученика по голове, что у того искры из глаз сыплются.

Затем богослов поворачивается к другому.

— Скажи-ка, что является второй основной заповедью христианства?

Грешник чешет за ухом и, не спуская глаз с батюшкиной руки, пытается угадать, с какой стороны его ударит вторая основная заповедь христианства.

— Любовь к ближнему, ослиная твоя голова! — орет батюшка... а грешник долго ещё ощупывает свой нос, выясняя, не в красный ли цвет окрашена любовь к ближнему.

Отголоски такого прошлого звучат и сегодня.

Студент-первокурсник на первом занятии по педагогике заявляет: «Я сегодня впервые перестал видеть в учителе врага». Семиклассница рассказывает, как от страха перед учителем истории у неё трясутся руки, и она не может справиться с этой дрожью.

Выпускники школы радостно шутят: «Наконец, избавимся от громкой ругани директора школы...».

При этом наши воспитанники, протестуя против грубости в свой адрес, не замечают, как незаметно обретают те же грубые формы обращения с людьми.

Грубые нравы общества, где нормы диктуются бандитами, захватившими власть и деньги, не могут не влиять разлагающе на все общество, в том числе и на педагогов. Педагоги тоже подвергаются духовному растлению тех, кто захватил социальные каналы коммуникаций.

Прощаясь с прошлым, ищем нового. Поэтому оно предстает пока в многоликости своей, хотя внешне похоже на манипуляционную игру.

Центральный вопрос, разводящий представителей разномастных теорий, есть вопрос Субъекта и Объекта воспитания: каковы их отношения? каковы взаимные позиции? какова роль в духовном и физическом развитии? какова мера ответственности за продуктивность воспитания? И, наконец, какова

цель воспитания, исследуемого и разрабатываемого представителями этих «педагогик»?

Нежная педагогика стала в оппозицию ко всем перечисленным течениям, объектом внимания выдвинув душу как совокупность отношений к миру, обществу, человеку и себе самому. Это отношенческая педагогика – с точки зрения психологической. Это гуманистическая педагогика – в ракурсе философского видения. А с точки зрения педагогического целеполагания, это педагогика человеческой души, а не отдельных функций личности, вроде «поступить в институт», «вести себя хорошо», «уметь делать карьеру», «получить профессию», «стать богатым» и прочее.

Вопрос отношения к духовному миру и духовной жизни ребенка, возведенный в ранг ключевого вопроса и получивший решение в виде идеи нежного прикосновения, затронул базовые пласты теории воспитания и преобразовал научное видение самого процесса воспитания, что и дает основание выдвинуть в качестве инновационного облика новой педагогики «нежную педагогику».

Родственные связи её тянутся от «педагогики ненасилия». Но «педагогика ненасилия», выходя на гуманистическую платформу, невольно склоняется к прошлому представлению о ребенке как объекте, декларируя недопустимость «насилия» над ребенком подавляющего волю этого объекта. Она обеспечивает лишь защитное назначение в адрес ребенка. Создается и выстраивается педагогическая концепция на негативном основании – «от противного» – путем отрицания старого фундамента, когда перечисляются исчерпавшие себя элементы, предлагается нечто противоположное, но описание фундамента упускается, его характеристики не обрисованы. Отрицая, ничего не утверждают, кроме некоторых показателей, хотя понятно, что показатели всегда есть порождение какого-то определенного основания. «Негативная теория», отрицая старое, непродуктивна именно потому, что замыкается на показателях и предлагает их сменить на другие. При сохранении же старого основания такая смена невозможна. Поэтому провозглашение «ненасилия», «барьера» либо «антиавторитаризма» неизбежно приводит к пустой демагогии, не вооружая практика профессионально.

«Педагогика ненасилия» выстраивается на базе негативной, избирает в качестве исходного основания отрицание, претендуя на сооружение позитивного на негативном фундаменте. И в такой негативной позиции её слабость, если не сказать – ущербность. Хотя надо признать сильное воздействие ее на педагогические позиции сегодняшнего педагога.

Позитивная теория (теория всегда позитивна, негативны лишь временно-этапные моменты ее развития) очерчивает основание, выходя на существенные признаки исследуемого явления, прежде чем займется описанием внешних показателей. Она провозглашает новое основание, не занимаясь вовсе показателями во время осмысления и описания этого нового, но тем самым неотвратимо обуславливая изменение внешней картины явления благодаря иным показателям иного явления.

Нежная педагогика предполагает гуманистическую педагогическую концепцию, основанием которой служат признание человека наивысшей ценностью жизни, забота о счастье человека в жизни, учет уникальной способ-

ности человека тонко и глубоко реагировать на воздействия окружающего мира и, благодаря этим воздействиям, вступать с миром в определенные взаимодействия, которые и обуславливают общее личностное развитие человека и проживание счастья жизни.

Есть опасность предназначать нежную педагогику для «нежного возраста» – младенческого периода человека, когда он физически слаб, хрупок и беспомощен. Но наблюдения за реалиями воспитания подтверждают, что такая опасность уже существует: родители довольно быстро прощаются с нежностью в адрес подрастающего ребенка, и грубое обращение становится нормой для огромного количества семей.

Есть опасность исключить нежность из педагогического арсенала в работе с «трудными» детьми, с детьми педагогически запущенными и с детьми осложненного поведения, а нежность включить в систему педагогической работы с исключительно «чистенькими» детьми. Однако такое профессиональное приготовление тоже проверено практикой, которая дает картинки неожиданного превращения «чистеньких» в «девиантных», а «трудных» в «замечательных».

Нельзя не предугадывать и опасность того, что категория нежности станет сужаться по своему значению, и тогда нежная педагогика ограничится предписаниями нежных отношений к ребенку в момент взаимодействия с ним. Нельзя сводить вопрос исключительно к этике взаимоотношений педагога с детьми. Эта широкая категория лексическим значением своим охватывает весь процесс организованного взаимодействия ребенка с миром, требующего от ребенка огромных усилий, но никак не подавляющего душу, а наоборот содействующего полному и свободному индивидуальному развитию.

Узкое толкование нежной педагогики как одной из отраслей научных дисциплин предусматривает лишь технологию нежного прикосновения к личности, но при таком узком толковании данная отрасль бессмысленна, если не базируется на гуманистическом мировоззрении педагога и гуманистической концепции воспитания.

Когда говорят о нежной педагогике, нельзя забывать двустороннего характера воспитания:

*нежное прикосновение к личности есть
профессиональное качество педагога;*

*нежное прикосновение к личности должно
стать качеством воспитанника*

Речь идет об овладении гуманистической культурой взаимодействия «человек – человек», и, следовательно, касается в равной мере двух основных субъектов воспитательного процесса. Значит, нежная педагогика решает два основных вопроса: вопрос «нежных» профессиональных методик воздействия на ребенка и вопрос формирования «нежности» как особой способности ребенка взаимодействовать с окружающими людьми.

Таким образом, «нежная педагогика» – общая характеристика теории воспитания личности, выстраиваемая на гуманистической концепции, разра-

батьвающая основы как методики организации деятельности детей, технологии взаимодействия педагога с детьми, так и содержательного наполнения организуемого процесса воспитания, его средств, способов, а главное — его цели.

Основанием нежной педагогики избирается внутренний духовный мир человека как объект исследования и как предмет заботы о его развитии, содержании, состоянии и способности вступать во взаимодействие с миром.

Все в нашем амбивалентном мире имеет свою противоположность. Сопоставление в таком случае предмета с его противоположностью выявляет наглядно, выпукло, ярко сущность предмета, потому что сопоставление противоположностей производится через рассматривание отличий существенных признаков амбивалентных величин.

Амбивалентной величиной нежной педагогике прямо противостоит вульгарная педагогика, вскормленная грязной пеной социальных катастроф и претендующая на статус новаторской. Основанием ее служит признание наивысшей ценностью природы человека, природного его естества, воспевание дремучести и анархической свободы орущего дикаря, презирующего все достижения культуры, и следование педагога «за природой индивида», облуживание неумного желания дикаря развлекаться.

Основным объектом заботы вульгарной педагогики становится увеселение детей путем допущения иллюзорной вседозволенности, полного освобождения от достижений культуры, возвращение в дикость, когда натура повелевает поведением и жизнью. Продукты вульгарной педагогики налицо — представители её сами в ужасе от облика особи, индивида, организма, гомункула, появляющихся при аннулировании воспитания. Однако им все еще нравится образ педагога — эдакий парень, «свой в доску» или же лихая баба, говорящая с детьми на языке воров, демонстрирующая манеры самых низких слоев общества, прикрывая их демократической кисеей.

Во имя чего провозглашается нежная педагогика?

В качестве продукта культуры «нежность» фиксирует определенную форму, вырабатываемую веками исторического развития, ценностного отношения к человеку как носителю души, тонко реагирующей на все внешние воздействия и больно проживающей грубые воздействия действительности.

Избранная в качестве формы отношения к ребенку, нежность избирается базисом общего взаимодействия с ребенком как объектом воспитания и кардинальным основанием пересмотра воспитательного процесса.

Скажут, что человека следовало бы приучать к ударам реальности, что нежность воспрепятствует сопротивлению жестоким поворотам судьбы, что «изнеженный» погибнет под давлением несчастий и зла. Но, во-первых, мы говорим об отношении к человеку, который и в несчастье, и в борьбе, и в сопротивлении остается человеком; а во-вторых, заметим, что именно тот, кто наделен нежностью, достойно держится в ситуациях физического недомогания, житейских неурядиц, раздражения либо разногласия, конфликта либо противостояния подлости. Для того, кто так скажет, необъяснимым парадоксом становится ситуация «несгибаемого нежного» и «ломающегося грубого» в трудных жизненных коллизиях.

«Фигура Данте могла бы стать классическим примером человека в период социальных противоречий, морального разлома, натиска зла: нежный Данте видится скалой, стоящей посреди бушующего зла.»

Нежная педагогика – это педагогика, методологическим основанием которой является гуманистическое отношение к человеку как к наивысшей ценности жизни, а содержанием является исследование и разработка методики и технологии взаимодействия «педагог – дети», предполагающая нежное прикосновение к личности ребенка во имя его максимального развития в процессе восхождения к достижениям культуры, в результате чего ребенок обретает способность ценностного отношения к Человеку, воплощаемого в практической жизни.

Провозглашение нежности как педагогического принципа кардинально преобразует общий взгляд на процесс воспитания.

А. Ф. Амиров

ОБРАЗОВАНИЕ НА НОВЫЙ ВЫЗОВ ВРЕМЕНИ.

Рецензия на учебное пособие Ф. Ш. Терегулова
«Теоретическая педагогика» (Уфа, 2005. – 264 с.)

Среди огромного числа проблем, которые волнуют человечество, проблемы поступательного развития культуры, возрождения нравственного, духовного, интеллектуального здоровья людей – основополагающие. Все остальные задачи являются производными и не имеют смысла без человека, личностей, создающих и сберегающих созданное.

Именно эти проблемы есть сердцевина образования нации, предмет заботы педагогической науки. При этом наследственный фонд человечества за последние четыре–пять столетий не очень изменился, а условия жизни в среднем для большинства людей значительно улучшились. Другими словами, в наше время сотни миллионов детей получили условия, довольно благоприятные для развития, во всяком случае, два века назад доступные лишь единицам, но число людей, достигающих предельных высот, оставляющих свой неизгладимый след в науке, искусстве, литературе, возросло не столь значительно. К сожалению, подходы к воспитанию и развитию детей в ушедшем XX в. не изменились к лучшему.

Беспомощность самих родителей и подавляющего большинства учителей, да и собственно исследователей проблем педагогики, психологии, интеллекта – удручающая! До сих пор мы воспитываем вслепую, наугад, методом проб и ошибок, не сознавая, что творим. Ситуация с обучением и воспитанием подрастающего поколения позволяет ученым говорить о наличии образовательного кризиса. В этой связи особую актуальность получает книга профессора Ф. Ш. Терегулова «Теоретическая педагогика», недавно изданная ВЭГУ, одобренная Минобразованием РБ, адресованная студентам, аспирантам, преподавателям вузов и колледжей, а также всем интересующимся педагогикой как объективной и интегрирующей наукой. Профессор Ф. Ш. Терегулов известен педагогической общественности еще и как автор теории изучения и обобщения передового педагогического опыта, основатель формирующей биосоциальной педагогики, а также как ученый, сумевший объединить все человеческие проявления в единое понятие социогенома как младшего брата биогенома человека.

Ребенок, школьник – продукт, так сказать, коллективного образования, социума в целом. Родители, среда, образовательные учреждения, СМИ, общение – все в той или иной степени образуют личность человека, имеющую, подобно айсбергу, поверхностные и глубинные слои, включающие спонтанные взаимодействия и более или менее целенаправленные и согласованные усилия. Довольно часто внешняя симптоматика не подкрепляется вскрытием и соотнесением внутренних процессов, на которые обычно не предъявляются жалобы, но которые зачастую значимее видимых, так как они являются исходными и могут серьезно обострить образовательную ситуацию. Некоторые издержки образования подступают исподволь, резко обнажаясь лишь на заключительных стадиях, когда не выявленный на ранних стадиях патологический процесс обнаруживает себя со всей неотвратимостью. Не выявленный и не обеспеченный методически (технологически) об-

разовательный процесс и неясная этиология – это, естественно, столь же невнятные и пространные учебно-воспитательные мероприятия.

Анализу современного состояния образовательной сферы, в том числе вскрытию причин кризиса в ее развитии, посвящена глава 1 «Педагогика: основные характеристики», где подробно рассмотрен категориально-понятийный аппарат. Современное образование продолжает характеризоваться слитностью, нерасчлененностью теории и практики и полной растворенностью в нем собственно технологий (методик) образования. В такой ситуации говорить о фундаментальной всеобщей теории образования, о капитальной технологии, вытекающей из нее, и о широкой практике внедрения последней, видимо, не приходится. Поэтому в работе немало критического анализа трудов как классиков, так и современников.

Как известно, в истории педагогики было множество попыток локализовать предмет образования (ЗУНы, способности, личность, опыт, сознание, культура, общение). В соответствии с логикой последних создавались всевозможные классификации содержания, методов, принципов, форм образования, которые никак не сочетались друг с другом и носили сугубо узкий, частный характер, т. е. распространялись (или могли охватить) лишь на какую-либо одну частную область педагогических условий. В этой связи автор обосновывает и убедительно доказывает, что в качестве объективных оснований образования могут и должны быть взяты вполне определенные материальные новообразования мозга, закономерности их становления и функционирования. И тогда фундаментальная теория образования будет выхватывать не отдельные уровни, этапы, аспекты образовательного процесса, а целостные их плеяды, ансамбли (синдромы), объединяющие самые различные педагогические явления.

В качестве объективных оснований для характеристики собственно образования человека, образовательных процессов в нем проф. Ф.Ш.Терегулов избрал закономерности формирования в мозгу органа интеллекта – исходная его раскрепощенность, гетерохрония, прижизненная интеграция биологического и социального, становящаяся в первые год–два дифференциация полушарий коры головного мозга, закономерности межполушарных отношений – его зон, их иерархий, механизмов в них, используемых кодов, т. е. становления сознания во всей полноте. В итоге образуются пары: внешний и внутренний планы; внешний объективный мир и внутренний субъективный его образ; внешняя и внутренняя активность (операции, действия, деятельность); соответствующие внешние и внутренние орудия (инструменты, коды) функционирования интеллекта.

При этом соотнесение той или иной исторически возникшей педагогической теории, дидактических систем и всевозможных методик оказалось, как показали исследования автора, классификацией образовательного процесса по особенностям понимания прижизненного становления образования как органа интеллекта, закономерностей межполушарных взаимодействий, их специализации, механизмов кодирования, а также использования внешнего плана в качестве полигона для проектирования образовательных систем и процессов.

Анализ любой учебно-воспитательной проблемы – это анализ мозговой организации, истинно человеческого интеллектуального органа по оперированию сенсорными слепками и их условными обозначениями, наличию в

нем ЗУНов, сформированности тех или иных механизмов познания, переживания и оценки и т. п. И проблемы педагогической науки – это поиск объективных оснований и принципов созидания, а также эффективного функционирования мозгового новообразования – прижизненно формирующегося органа интеллекта, выделяющего человека из животного мира и потенциально способного к бесконечному развитию.

Глава «Педагогическая наука и практика как единая система» раскрывает существующие проблемы взаимодействия педагогической науки и практики и устанавливает оптимальный вариант. Следует отметить также правомерность обоих направлений движения информации: от обновленной практики к теории и обратно – от уточненной, обновленной теории через технологию к практике. Для лучшего понимания автор предлагает учитывать историю образовательной сферы. В образовательной сфере вначале зародилась сама практика воспитания, и ее развитие было полностью вплетено в жизнедеятельность самым естественным и стихийным образом. По мере развития человеческого общества, накопления общественно-исторического опыта и его передачи молодым поколениям происходило осознание и вычленение образовательного процесса из жизнедеятельности. Последняя при этом не лишалась полностью своей образовательной потенции, а обособленная сфера образования человека начала описываться и регламентироваться некоторыми жизненными наблюдениями и эмпирическими умозаключениями. Эти данные постепенно обобщались, укрупнялись, гранулировались вокруг отдельных идей и фамилий, начали представлять свод определенных разрозненных концепций, систем, теорий в смешении с прикладными знаниями: правил (от легкого к трудному, от близкого к далекому и т.п.), принципов, форм, методов обучения.

Однако к настоящему времени, как справедливо утверждает автор, должного обобщения всех данных об образовании человека не произошло, и как таковой единой фундаментальной теории образования сегодня нет. Широкого исхода инноваций со стороны педагогической науки не наблюдается, что приводит к размазанному поиску, выработке и внедрению инноваций как со стороны педагогической науки, так и педагогической практики. Поэтому в рассматриваемой главе вполне уместно отдельно исследуется проблема «Учитель и передовой опыт во взаимосвязи науки и практики». Это обстоятельство усиливает интерес к данной работе не только аспирантов, преподавателей вузов и педколледжей, но и всех практических работников народного образования.

Тем более в следующей главе «Методы исследования в педагогике» автор, в краткой форме знакомя читателя с широко известными методами общенаучного исследования, огромное внимание уделяет специфическому, сугубо педагогическому методу исследования, незаслуженно преданному забвению учеными-педагогами. Параграфы «Передовой педагогический опыт на современном этапе развития отечественной школы», «Передовой педагогический опыт и инновации» являются инновационными и в других источниках отсутствуют.

Последующие главы объединены в один раздел «Педагогика в системе современного научного знания». Образование есть квинтэссенция наук о человеке, о живой и неживой материи, которая должна суммировать дости-

жения в этих областях с целью формирования личности. Педагог должен хорошо знать анатомию, физиологию, нейрофизиологию, химию, физику, а далее философию, психологию, социологию, историю, информатику, кибернетику, интеллектику и др. В противном случае мысль о том, что человек – физическое тело, биологический вид, социальный индивид, природный компьютер, самоорганизующаяся личность, не получает своего развития.

В главе «Педагогика и философия» более подробно рассматриваются соотношения таких философских категорий, как абстрактное и конкретное, историческое и логическое, применительно к образованию. Научное отражение сферы образования как единства многообразного возможно только в результате восхождения от абстрактного к конкретному. Но для этого сами понятия конкретного и абстрактного в педагогике должны быть раскрыты в том понимании, какое вкладывал в них К. Маркс.

В главе «Педагогика и психология» рассматривается соотношение обучения и развития в формирующем образовании. Проведенный автором анализ теорий образования через призму понятий «обучение» и «развитие», в том числе современной теории Эльконина–Давыдова, получившей в настоящее время громкое название «развивающего обучения», показал, что их различие состоит лишь в формах образовательного процесса: в какой-то мере организованного или стихийного. В итоге имеем дело с двумя однотипными образовательными процессами: в самой жизни и собственно в образовательных учреждениях. Первый почему-то обозначили как развитие, а второй – обучение. Вследствие этого ученые удивляются суммарному эффекту стихийного и более или менее целенаправленного обучения. Учили, вроде, одному, а результат обучения оказался несколько иным. И остается только говорить о неисповедимости путей развития, о его автономности или слабой зависимости от обучения. Содержательно они представляют один и тот же феномен образования человека.

С огромным интересом читается глава «Интеллект и образование», в которой рассматривается собственно интеллект человека вплоть до представления «патентной» его формулы через призму встроенных тел и социогенома. Вследствие своей двойственной биосоциальной природы интеллект постепенно обрастал общественно-историческими средствами (планами, кодами, инструментами) обработки сенсорных ощущений, поступающих как изнутри, так и извне. Они накапливались вовне, в продуктах материальной и духовной культуры, и становились, таким образом, необходимым предметом заимствования для вновь рожденных членов общества.

Дифференциация аспектов формирования органа интеллекта от его функционирования и развития позволила раскрыть феномен сознания. Происхождение сознания – это качественный сдвиг в отражении окружающей среды и организации поведения субъекта в ней, своего рода поворотный пункт от инстинктивного поведения к интеллектуальной деятельности, от приспособления субъекта под окружающую среду к технологии проектирования образовательных систем и процессов, итогом которой является разумное преобразование не только окружающей среды, но и самого себя, главным образом через программирование своего интеллектуального органа.

Инновационный подход автором проявлен и в главе «Содержание обра-

зования». Как известно, социум вырабатывает, наращивает и определяет содержание образования. Социальная сфера, с одной стороны, производная, а с другой – более высокая форма движения материи и представляет собой сложный, многофакторный и динамичный, становящийся и развивающийся, а также функционирующий аспект действительности, которую до сих пор никому не удавалось описать одной единственной всеобщей теорией. Попытки же объяснения социума вылились в великое множество частных, фрагментарных, поверхностных констатаций, не сводимых к общему знаменателю и, более того, якобы не нуждающихся в такой процедуре. А жизненно-практическая потребность в эффективном управлении социально-педагогическими процессами требует более углубленного познания данной сферы. В книге впервые раскрывается феномен социогенома, приводится его формула, а также указываются трудности на пути его изучения и общественного признания.

Социогеном возникает: 1) вследствие исчерпанности ресурсов по внутреннему закреплению наследственной информации в одном из предыдущих специфических тел – мозге – в форме инстинктивного опыта и весьма ограниченных возможностей последующей его адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды; 2) благодаря эволюционному продолжению последовательности специфических внутренних тел в виде развитой новой коры и появлению у наших предков, таким образом, объективных оснований для нового цикла отражения структурного строения объективной действительности; 3) благодаря эволюционной находке оптимального соотношения и развитости наружного и встроенного внутреннего тел и эффективной взаимосвязи между ними, позволяющей отражать и передавать разномодальные импульсы от окружающей среды в новую кору головного мозга, осуществлять там разнообразную обработку, а также выносить их наружу и при необходимости продолжать дообработку во внешнем плане. Следовательно, социогеном – это этапное, вслед за биогеномом, все расширяющееся и углубляющееся отображение структурного строения объективной действительности развитыми органическими телами так называемого встроенного типа, происходящее по мере их обособления в личности и объединения в сообщество (цивилизацию). Участвуя в обменных процессах между человеком и природой, между особями и обществом, он естественным образом оказывается во внешнем плане. Жизнь в среде, отчасти созданной им самим, есть ярчайшее выражение социогенома, который теперь начинает программировать жизнедеятельность как отдельного человека, так и всего человечества. Выделенные аспекты позволяют определить содержание общего образования, профессиональной подготовки, социальной деятельности и творчества.

Генеральный путь образовательной селекции – это путь от слепого, спонтанного участия всех предметов и образов окружающей среды в формировании интеллектуального органа к сознательному конструированию их «геномов» – моделей (программы) многомерного представления и анализа знаний действительности.

В последней главе – «Образование и смысл жизни человека» – раскрывается суть человечества и образовательного процесса как поступательного, от поколения к поколению, развития жизни, т. е. процесса передачи и при-

умножения двух программ наследования. Смысл жизни человека – дать совершиться целостности своего протяженного, многосоставного существа и лично нести бремя дальнейшего развития не только человечества, но и всей Вселенной.

Итак, потенциальные возможности развития Homo sapiens заключены в его мозге, и они неисчерпаемы. Человеческий мозг – это поистине бесценный дар природы, но этим даром мы распоряжаемся пока безответственно. Поэтому данное научно-учебное издание приходится как нельзя кстати, и остается пожелать профессору Ф.Ш.Терегулову творческих успехов и напомнить ему о том, что инновационные работы имеют, как правило, трудную, но интересную судьбу.

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 список литературы в алфавитном порядке. Все работы, помещенные в список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать его 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

Амиров Артур Фердсович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Башкирского государственного медицинского университета, Уфа

Асадуллин Раиль Мирваевич – доктор педагогических наук, профессор, ректор Башкирского государственного педагогического университета, Уфа

Борзенко Ирина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии и политологии Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

Воробьева Инна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары

Гусева Татьяна Артуровна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретической и прикладной психологии Бийского государственного педагогического университета им. В.М. Шукшина, Бийск

Дмитриев Александр Егорович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики начального обучения факультета начальных классов Московского педагогического государственного университета, Москва

Дмитриева Наталья Витальевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Иглина Нина Григорьевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и валеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Казначеев Влаиль Петрович – академик РАМН, доктор медицинских наук, профессор, советник ГУ НЦ КЭМ СО РАМН, Новосибирск

Кениспаев Жумагельды Кубжасарович – кандидат философских наук, доцент Алтайской академии экономики и права, Барнаул

Коломийченко Людмила Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного педагогического университета, докторант, Пермь

Латышина Динара Исмаиловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального обучения факультета начальных классов Московского педагогического государственного университета, Москва

Олейникова Марина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета начальных классов Московского педагогического государственного университета, Москва

Родигина Наталия Николаевна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Сенченков Николай Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по воспитательной работе Смоленского государственного педагогического университета, докторант, Смоленск

Сластенин Виталий Александрович – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Соковицова Наталья Викторовна – академик Петровской академии наук и искусства, кандидат психологических наук, доцент, балетмейстер-постановщик Новосибирского государственного академического театра оперы и балета, член CID UNESCO, докторант, Новосибирск

Терегулов Филарит Шарифович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогических теорий и технологий Башкирского государственного педагогического университета, Уфа

Ултургашева Ольга Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и методики национального и поликультурного образования Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, докторант, Абакан

Ушаков Дмитрий Викторович – кандидат философских наук, старший научный сотрудник Института философии и права СО РАН, Новосибирск

Чернобров Алексей Александрович – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Шутенко Александр Иванович – кандидат педагогических наук, доцент Белгородского государственного университета потребительской кооперации, докторант, Белгород

SUMMARY

M. I. Kryakhtunov

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE TEACHER**

In the paper the authors disclose professional self-development of the teacher. The result of the teacher's work is the system of values that includes several components: the value of the personality, value of activity and value of relations.

V. A. Slastyonin, R. M. Assadoullin

**FORMATION OF THE TEACHER'S PERSON AS THE SUBJECT
OF PEDAGOGICAL ACTIVITY**

The author of the paper accentuates the main idea of his theoretical concept: the direction of potential and resources of high school to one ultimate objective - formation of the teacher's person. He or she must be prepared theoretically and practically to solve professional tasks, to manage the process of training of the future teachers. Personal, creative, active approach to this task should be based on the synergetic anthropological principles.

N. I. Filippenko

**DIDACTIC INTERACTION OF THE TEACHER AND PUPILS AS
THE OBJECT OF PROFESSIONAL TRAINING**

In the paper the author scrutinizes the didactic interaction of the teacher and student as the object of professional training. Technological maintenance of this process should also be taken into consideration, along with the psychological and pedagogical conditions of such interaction.

V. P. Kaznachejev

**N. F. FYODOROV'S COSMOGONY AND PHILOSOPHY
OF THE UNIVERSE OF THE 21ST CENTURY**

In the paper the author analyzes the Russian 19th century philosopher N. F. Fyodorov's heritage. He also argues that there are new opportunities for neo-fundamentalism in the 21st century, and insists that globalism without cosmic outlook is utopism or self-destruction.

Z. K. Kenispayev

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN THE STUDY OF HUMAN CONSCIOUSNESS

The author of the paper states, that the phenomenon of human consciousness is one of the most important secrets of our universe and the essence of consciousness cannot be learnt until we choose the right starting point, the corner stone for ourselves, until we are confidence in the methods of investigation. There should be certain image or outline of the ultimate goal of research.

L. V. Kolomiychenko

METHODOLOGICAL BASIS OF SOCIAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN

In the paper the author writes that the social development is a consecutive, multidimensional process of socialization-individualization. This is the process of including the person into the «general social» sphere, continual discovery and self-assesment as the subject of social culture.

A. A. Chernobrov

“SCHOOL” TERMS AND SCIENTIFIC TERMS IN LANGUAGE

Terminology is analyzed at several levels: philosophical, logico-linguistic and didactical. Philosophical debates on the nature of naming from Plato's "Cratylus" to Kripke's "Naming and Necessity" are still topical today. The core of logical and linguistic discussions is the question of linguistic and extra-linguistic terms, "universal" and "cultural" components of language concepts. The question arises if the "school" terminology should be simplified for learning purposes. Such terms as "word", "sentence", "part of speech" are examples of discrepancy between everyday and scientific usage of language.

Ye. V. Danilchyuk

METHODICAL SYSTEM OF "INFORMATION CULTURE" OF THE FUTURE TEACHER

The author calls readers' attention to one of fundamental problems of modern pedagogical education - the "information culture" of the future teacher. The communicative competence in our information society requires a methodical system, adequate to it. The concept «information culture of the teacher» is disclosed. It is also stressed that the efficiency of the future teacher in the sphere of information culture is achieved by a precise system of methods.

I. L. Borzenko, U. G. Urtugasheva

FORMATION OF ETHNIC SCHOOL OF THE TURKIC PEOPLES OF THE SAYAN-ALTAI REGION IN 1920TH YEARS

The authors of the paper have analyzed documentary sources concerning formation of ethnic school of the Turkic peoples of the Sayan-Altai region. The analysis allowed to conclude that the Tatars had a developed and effective system of education long before the Revolution. Furthermore, the Altai ethnic school, also having pre-revolutionary traditions, achieved significant results.

D. V. Ushakov

REPRODUCTION OF ETHNICITY IN THE SYSTEM OF ETHNIC CULTURAL INTERACTIONS: A THEORETICAL MODEL

The author of the paper emphasizes three interrelated factors of formation, development and reproduction of culture in ethnic communities: (1) features of natural and geological environment, (2) synchronous process of intercultural relation and (3) diachronic process of internal cultural transmission. The ethnic culture thus acts as a complex system, uniting virtually all the ethnic differential qualities of a community. The people – representatives of this generality – reproduce their ethnicity in the industrial, social, normative and spiritual spheres.

I. V. Vorobyova

NATIONAL DIDACTICS IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF N. M. OKHOTNIKOV

The author discloses the contents of National Didactics in the pedagogical heritage of N. M. Okhotnikov

N. N. Rodygina

«WHO IS TO EDUCATE SIBERIA?»: QUESTIONS OF EDUCATION IN THE RUSSIAN JOURNALS ON THE BOUNDARY OF 19-20TH CENTURIES

The author of the paper analyses the discussion of questions of education in the Russian journals on the boundary of 19-20th centuries. The substantial analysis of the political and specialized editions permits to see the development of education in the Siberian province that has attracted publicists' attention. The author defines the principal subject matters discussed on pages of «thick» journals of that time.

N. P. Senchenkov

THE BASIC PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL TYPOLOGY OF CHILDREN IN THE LATE 19TH - EARLY 20TH CENTURIES

Having generalized materials of pedologists on types of children, the author of the paper analyzed their typologies of childhood. The classification takes into account the "class struggle" approach that was the methodological basis for allocation of «good» children and their antagonists - the children of class enemies. The paper also presents a classification of types of children that reflected the achievements of sciences, on the one hand and, on the other hand, all the complexity «of ruthless, revolutionary epoch». Having designated the given types, the pedologists noticed, however, that those types were not sharply distinguished, there were a lot of transitive forms between them.

Ye. I. Brazhnik

FORMATION AND DEVELOPMENT OF INTEGRATIVE PROCESS IN MODERN EUROPEAN EDUCATION

In the paper the author unveils the essence of integrative process in modern European education. This is a process of intercultural interaction of the experts in education that results into a new quality of "the European measurement in education», described within the parameters of the all-European values. The laws and criteria of integrative process are determined. The importance of integrative process in education is crucial in conditions of an open democratic society and expansion of globalization.

T. A. Gousseva, N. V. Dmitriyeva

SYSTEMATIC ORGANIZATION OF HUMAN COGNITIVE ACTIVITY: THE FACTORS OF DEVELOPMENT, MODERATORS OF DISPLAY

The authors show the opportunities of systemic approach to research of the factors of development and individual moderators of human cognitive activity. The analysis is carried out within the framework of A. I. Krupnov's integral functional theory.

N. G. Iglina, S. V. Trubitsina, O. V. Magdenko

PERINATAL TRAUMA OF THE CENTRAL NERVOUS SYSTEM OF NEWBORN CHILDREN

The authors of the paper observe that trauma of the central nervous system is the most frequent pathology of the perinatal period. Perinatal trauma of the central nervous system of newborn children is the generalized concept that unites pathological conditions caused by negative factors in the antenatal (late fetal), natal (during birth) and neonatal period (about 7 days of life).

A. I. Shootenko

**CRISIS OF HIGHER SCHOOL:
POST-MODERNISM PUTS SCHOOL TO TEST**

The author of the paper argues that the system of education is now facing its hard times. Socio-economic, ideological, political, demographic, technological and other grounds are explicated in the paper. The author also defines the paramount task of education: «preparation for life» - this eternal and constant task of any education.

N. V. Sokovikova

IS TEACHER OF DANCING A FIGURE OF ART OR EDUCATION?

The author of the paper answers the question and also defines the structure and contents of activity of the graduates of the Novosibirsk State Pedagogical University with the qualification "pedagogics and psychology of dancing".

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2005 г.

Профессиональное образование. Практика модернизации образования

Сластенин В. А. Стратегия модернизации высшего образования. – № 1. – С. 3-13

Найн А.Я. Проблема систематизации научной терминологии педагогики. – № 1. – С. 13-24

Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования. – № 1. – С. 24-37

Романюк Л.В. Гуманистическая педагогическая традиция: теоретико-методологические подходы к анализу. – № 1. – С. 37-52

Сластенин В. А. Профессиональное саморазвитие учителя. – № 2. – С. 3-12

Морозова О. П. Особенности системогенеза профессиональной деятельности учителя. – № 2. – С. 12-23

Окулич-Казарин В. П. Психолого-педагогические условия управленческой подготовки специалистов. – № 2. – С. 23-38

Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. – № 3. – С. 14-28

Куликова Л. Н. Овладение педагогическим искусством в ходе профессиональной деятельности учителя. – № 3. – С. 29-47

Торбунов С. С. Культура математического мышления в инженерном образовании. – № 3. – С. 47-56

Сластенин В. А., Перевалов С. Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – № 4. – С. 3-13

Куликова Л. М. Профессиональная компетентность преподавателей-методистов как условие качества процесса профессиональной подготовки студентов. – № 4. – С. 13-22

Колесникова И. А. Становление профессионального качества современного педагога (международный контекст). – № 4. – С. 23-26

Манько Н. Н., Штейнберг В. Э. Некоторые методологические основания инструментальной дидактики. – № 4. – С. 27-33

Сластенин В. А., Асадуллин Р. М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности. – № 5. – С. 3-19

Кряхтунов М. И. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя. – № 5. – С. 19-34

Филиппенко Н. И. Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя. – № 5. – С. 34-49

Концептуальные основания философии образования

Сияева Е. Г. Методология синергетики в исследовании профессионального становления личности. – № 1. – С. 53-62

Куликов С. Б. Инновационная направленность современного образования как проблема философии науки. – № 1. – С. 62-69

Борисова Л. Г. Работа: социально-философский смысл и педагогическое значение. – № 4. – С. 34-51

Ахметова М. Н. Новые идеи и их «перенос» учителем в пространство своей технологии как соприкосновение Миров в ситуациях «вхождения» в творческий процесс. – № 4. – С. 52-59

Силаева Е. Г. Методология ситуационного подхода – № 4. – С. 59- 62

Казначеев В. П. Космогония Н. Ф. Федорова и философия Вселенной XXI века. – № 5. – С. 50-56

Терегулов Ф. Ш. Социогеном: трудности на пути его изучения и общественного признания. – № 5. – С. 57-74

Кениспаев Ж. К. Традиции и инновации в изучении сознания человека. – № 5. – С. 74-82

Коломийченко Л. В. Методологические основы социального развития дошкольников. – № 5. – С. 82-95

Информационные и педагогические технологии

Иванова Л.А. Медиаобразование как педагогический феномен. – № 1. – С. 70-79

Скибицкая И. Ю., Скибицкий Э. Г. Проектирование педагогического инструментария как условия формирования профессионального языка. – № 2. – С. 72-81

Холина Л. И., Инкина О. Н. Организация самообразовательной деятельности студентов на основе современных технологий. – № 3. – С. 101-113

Темербекова А. А. Информационные технологии в профессиональной деятельности специалиста. – № 3. – С. 113-118

Селевко Г. К. Классификация образовательных технологий. – № 4. – С. 87- 92

Данильчук Е. В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога. – № 5. – С. 103-119

Профильное обучение

Арефьев И. П. Теоретические подходы к предпрофильному самоопределению учащихся в структуре профориентации. – № 3. – С. 119-127

Матис В. И. Образовательный запрос как важное условие предпрофильной подготовки и профильного обучения. – № 4. – С. 93-101

Непрерывное образование

Набиева Е. В. Формирование научно-исследовательской компетентности учителя в системе непрерывного педагогического образования. – № 3. – С. 128-133

Формирование культуры личности

Ахметова М. Н. Феномен диалога: возможности общения и диалоговых отношений в работе студентов с концептом. – № 1. – С. 80-88

Игнатова В. В., Шушерина О. А. Студент вуза как субъект профессионально-культурного становления. – № 1. – С. 88-95

Рогожникова Р. А. Дисциплина и дисциплинированность личности на основе ценностного отношения к человеку. – № 1. – С. 95-102

Ахметова М. Н. Образовательное творческое пространство учебной группы: общение и отношения студентов в проективной деятельности. – № 2. – С. 39-47

Мудрик А. В. Город как фактор социализации подрастающих поколений. – № 2. – С. 47-53

Илларионова Л. П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования. – № 2. – С. 53-71

Олейникова О. Д. Патриотизм как идеология национального возрождения. – № 3. – С. 57-66

Кениспаев Ж. К. Социально-педагогические проблемы формирования сознания человека в современных условиях. – № 3. – С. 66-73

Шутенко А. И. Проблема становления самосознания личности в процессе высшего образования. – № 3. – С. 73-93

Батракова С. Н. Становление целостной личности ученика и учителя в культуре. – № 4. – С. 74-81

Буланкина Н. Е. Развитие языковой культуры учителя в процессе профессиональной подготовки. – № 4. – С. 82-86

Языковая культура

Чернобров А. А. Влияет ли язык на культуру? Влияет ли культура на язык? (отражение культурных и нравственных ценностей в языке). – № 3. – С. 94-100

Чернобров А. А. «Школьная» и научная терминология в языке. – № 5. – С. 96-101

История педагогической теории и практики

Купинская Е. В. Проекты реформирования средней образовательной школы в деятельности Министерства народного просвещения России в конце XIX – начале XX вв. – № 1. – С. 103-108

Арапов А. И. К вопросу о соотношении общего и специального образования в российской школе начала XX века. – № 2. – С. 82-88

Соломатина Т. Б. Развитие общественно-педагогических инициатив в области начального образования в России во второй половине XIX – начала XX веков. – № 2. – С. 88-109

Красовицкая Л. М. Детская книжная графика 1920-х годов в свете её художественных ориентаций. – № 2. – С. 110-115

Онищенко Э. В. Ретроспективный анализ особенностей преподавания комплекса историко-педагогических дисциплин в отечественной высшей школе. – № 3. – С. 134-143

Масяйкина Е. А., Ревякина В. И. Сибирские библиотеки в образовании и просвещении: история и современность – № 4. – С. 114-121

Родигина Н. Н. «Кому просвещать Сибирь?»: Вопросы образования на страницах российской журнальной прессы конца XIX – начала XX веков. – № 5. – С. 148-156

Сенченков Н. П. Основные положения педологической типологии детей в конце XIX – начале XX веков. – № 5. – С. 156-165

Сравнительная педагогика

Кремнева Т. Л. Подготовка социальных работников в Великобритании - № 4. – С. 122- 131

Бражник Е. И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании. – № 5. – С. 166-181

Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Абрамова М. А. Развитие этнического и исторического сознания педагогов как условие профессиональной подготовки. – № 2. – С. 116-126

Султанбаева К. И. Педагогические идеи Н. Ф. Катанова в контексте проблем национального образования. – № 2. – С. 126-132

Матис В. И. Категоризация и интерпретация культуры межнационального общения. – № 3. – С. 144-153

Петрова Т. Н. Г. Н. Волков: высшие ценности духовного сына просветителя. – № 4. – С. 102- 106

Кряжевских В. К. Традиционная народная культура в контексте диалога культур мира XXI века. – № 4. – С. 106-113

Борзенко И. Л., Ултургашева О. Г. Формирование национальной школы тюркских народов Саяно-Алтайского региона в 1920-е годы. – № 5. – С. 120-130

Ушаков Д. В. Воспроизводство этничности в системе этнокультурных взаимодействий: теоретическая модель. – № 5. – С. 130-139

Воробьева И. В. Народная дидактика в педагогической деятельности Н. М. Охотникова. – № 5. – С. 139-147

Образование. Здоровье. Безопасность

Быструшкин С. К., Айзман Р. И., Иашвили М. В. Особенности регуляции сердечного ритма и кровяного давления у детей 8-9 лет в норме и при нарушениях интеллектуального развития. – № 2. – С. 142-147

Гиренко Л. А., Рубанович В. Б., Айзман Р. И. Морфофункциональное развитие мальчиков в условиях общеобразовательной школы. – № 3. – С. 154-167

Красильникова В. А., Будук-оол Л. К., Айзман Р. И. Особенности физического развития городских и сельских младших школьников Республики Тыва. – № 4. – С. 143- 148

Иглина Н. Г., Трубицина С. В., Магденко О. В. Перинатальное поражение ЦНС у новорожденных детей. – № 5. – С. 189-196

Повышение квалификации педагогических кадров

Шамова Т. И. Система повышения квалификации руководителей образовательных учреждений: опыт, проблемы, перспективы. – № 1. – С. 109-116

Психологические исследования

Леонтьев В.Г. Принципы исследования мотивации. – № 1. – С. 117-122

Дмитриева Н. В. Психология зависти. – № 2. – С. 133-141

Кудинова И. Б., Вотчин И. С. Социальный интеллект как предмет исследования. – № 4. – С. 132-142

Гусева Т. А., Дмитриева Н. В. Системная организация познавательной активности личности: факторы развития, модераторы проявления. – № 5. – С. 182-188

Размышление, обсуждение

Лурье М. Л. Двухязычное преподавание математики как диалог культур. – № 1. – С. 123-130

Смирнов А. И. Развитие культуры предпринимательства у будущих специалистов малого и среднего бизнеса. – № 1. – С. 130-139

Галагузова М. А. Педагогика и социальная педагогика в зеркале современных учебных пособий. – № 2. – С. 148-153

Коджастирова Г. М. Педагогическая антропология как новая научная отрасль и учебный предмет. – № 2. – С. 154-157

Танцев А. А. Теоретические основания маркетингового подхода в управлении образованием. – № 3. – С. 176-183

Фомин А. С. Проблемы танцевального образования. – № 3. – С. 184-194

Найн А. Я. Диссертационные исследования по педагогике: проблемы и пути поиска. – № 4. – С. 63-73

Шутенко А. И. Кризис высшей школы: испытание постмодернизмом. – № 5. – С. 197-203

Соковикова Н. В. Учитель танцев – это деятель искусства или образования? – № 5. – С. 203-208

К юбилею В. А. Сластенина

Слово об учителе. – № 2. – С. 158-169

Сластенин В. А. Профессиональное самосознание учителя. – № 2. – С. 170-177

Подымова Л. С., Мажар Н. Е. Креативная парадигма образования в исследованиях научной школы В.А.Сластенина. – № 2. – С. 177-192

Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А.Сластенина. – № 2. – С. 193-208

К 60-летию Великой Победы

- Летин П. В.* Поклонимся великим тем годам... – № 3. – С. 3-4
Беловолов В. А. Слава поколению победителей. – № 3. – С. 5
Юмашев А. С. Новосибирский государственный педагогический институт в годы Великой Отечественной войны. – № 3. – С. 6-13

Обмен опытом

- Нургалеев В. С., Волоткевич Т. Н.* Организация студенческого самоуправления как условие успешности воспитательной работы в вузе. – № 1. – С. 140-151
Мирошниченко В. В. Профессиональная подготовка учителя начальных классов национальной школы Хакасии. – № 3. – С. 168-175

Информационное сообщение

- Ситаров В. А., Онищенко Э. В.* Современная педагогика: иллюзии и реалии. – № 1. – С. 152-156
Ахметова Г. Д. Русская словесность в мировом литературном контексте. – № 3. – С. 195-199
Дмитриев А. Е., Латышина Д. И., Олейникова М. А. Совершенствование профессиональной подготовки учителя начальных классов. – № 5. – С. 209-212

В диссертационных советах

- Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук. – № 1. – С. 157-171; № 2. – С. 209-219; № 3. – С. 200-215; № 4. – С. 149-155; № 5. – С. 228-241

- Информация о диссертационных советах. – № 1. – С. 172-176; № 2. – С. 220-224; № 3. – С. 216-220; № 4. – С. 156-160; № 5. – С. 242-246

- Совершенствование системы подготовки и аттестации кадров высшей квалификации (письмо Министерства образования и науки РФ). – № 5. – С. 213-218

- В Высшей аттестационной комиссии (ВАК). – № 5. – С. 219-227

- Наши юбиляры: **Т.И. Шамова, В.Г. Леонтьев.** – № 1. – С. 177-180;
И. П. Арефьев, А. Я. Найн, Ю. В. Табакаев, П. И. Рябцев. – № 3. – С. 221-228; **Д. А. Данилов.** – № 4. – С. 161-162

- О новых книгах.** – № 1. – С. 181-186; № 2. – С. 225-229; № 3. – С. 229-235; № 4. – С. 163; № 5. – С. 247-263



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Система образования — один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное 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 žurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. ž.**

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати - 32358

