

**Главный редактор:**  
*В. А. Беловолов*

**Председатель редакционной коллегии:**  
*П. В. Ленин*

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

**Редакционная коллегия:**

*А. Ж. Жафяров*  
*В. М. Кравцов*  
*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)*  
*В. А. Дмитриенко (Томск)*  
*Н. Г. Дубровский (Кызыл, Тыва)*  
*В. В. Иванов (Новосибирск)*  
*И. Ф. Исаев (Белгород)*  
*Л. И. Лурье (Пермь)*  
*В. П. Казначеев (Новосибирск)*  
*С. В. Калмыков (Улан-Удэ, Бурятия)*  
*Н. Э. Касаткина (Кемерово)*  
*Т. К. Клименко (Чита)*  
*В. А. Кузьмин (Абакан, Хакасия)*  
*Л. Н. Куликова (Хабаровск)*  
*В. М. Лопаткин (Барнаул)*  
*А. Я. Найн (Челябинск)*  
*А. Н. Орлов (Барнаул)*  
*Т. Н. Петрова (Чебоксары, Чувашия)*  
*С. М. Редлих (Новокузнецк)*  
*Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)*  
*Ю. В. Сенько (Барнаул)*  
*А. И. Субетто (Санкт-Петербург)*  
*Ю. В. Табакаев (Горно-Алтайск)*

ISSN 1813-4718

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

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

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

© Новосибирский государственный педагогический университет, 2005

**СОДЕРЖАНИЕ**

**Раздел I. Профессиональное образование**

*В. А. Слостенин, С. Г. Перевалов.* Педагогическая деятельность как творческий процесс.....3  
*Л. М. Куликова.* Профессиональная компетентность преподавателей-методистов как условие качества процесса профессиональной подготовки студентов.....14  
*И. А. Колесникова.* Становление профессионального качества современного педагога (международный контекст).....23  
*Н. Н. Манько, В. Э. Штейнберг.* Некоторые методологические основания инструментальной дидактики.....27

**Раздел II. Философия образования**

*Л. Г. Борисова.* Завота: социально-философский смысл и педагогическое значение.....34  
*М. Н. Ахметова.* Новые идеи и их «перенос» учителем в пространство своей технологии как соприкосновение Миров в ситуациях «вхождения» в творческий процесс .....52  
*Е. Г. Силева.* Методология ситуационного подхода.....59

<b>Раздел III. Методология педагогического исследования:</b>	
<b>Размышление и обсуждение</b>	
<i>А. Я. Найн.</i> Диссертационные исследования по педагогике: проблемы и пути поиска.....	63
<b>Раздел IV. Формирование культуры личности</b>	
<i>С. Н. Батракова.</i> Становление целостной личности ученика и учителя в культуре.....	74
<i>Н. Е. Буланкина.</i> Развитие языковой культуры учителя в процессе профессиональной подготовки .....	82
<b>Раздел V. Информационные и педагогические технологии</b>	
<i>Г. К. Селевко.</i> Классификация образовательных технологий.....	87
<b>Раздел VI. Профильное обучение</b>	
<i>В. И. Матис.</i> Образовательный запрос как важное условие предпрофильной подготовки и профильного обучения.....	93
<b>Раздел VII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном процессе</b>	
<i>Т. Н. Петрова.</i> Г. Н. Волков: высшие ценности духовного сына просветителя.....	102
<i>В. К. Кряжевских.</i> Традиционная народная культура в контексте диалога культур мира XXI века.....	106
<b>Раздел VIII. История педагогической теории и практики</b>	
<i>Е. А. Масяйкина, В. И. Ревякина.</i> Сибирские библиотеки в образовании и просвещении: история и современность.....	114
<b>Раздел IX. Сравнительная педагогика</b>	
<i>Т. Л. Кремнева.</i> Подготовка социальных работников в Великобритании .....	122
<b>Раздел X. Психологические исследования</b>	
<i>И. Б. Кудинова, И. С. Вотчин.</i> Социальный интеллект как предмет исследования.....	132
<b>Раздел XI. Образование. Здоровье. Безопасность</b>	
<i>В. А. Красильникова, Л. К. Будук-оол, Р. И. Айзман.</i> Особенности физического развития городских и сельских младших школьников Республики Тыва.....	143
<b>Раздел XII. В диссертационных советах</b>	
Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук.....	149
Информация о диссертационных советах.....	156
<b>Наши юбиляры: Дмитрий Алексеевич Данилов.....</b>	161
<b>О новых книгах.....</b>	163
<b>Правила оформления статей.....</b>	164
<b>Авторы номера.....</b>	165
<b>Summary.....</b>	167

## СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 4 раза в год

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

Выпускающий редактор:  
*Е. В. Ушакова*

Художник:  
*П. А. Панкратов*

Оператор электронной верстки:  
*П. А. Панкратов*

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

Главный редактор  
«Сибирского педагогического журнала»  
*Валерий Александрович Белолов*  
Тел/факс: 8 (383) 268-11-55, 268-11-91.  
E-mail:  
[journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru),  
[vabelovolov@mail.ru](mailto:vabelovolov@mail.ru)

Подписано в печать:  
25.09.2005

Формат 70x108/16  
Печать RISO.  
Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 21,5  
Уч.-изд. л. 11,81  
Тираж 1000 экз.  
Заказ № 502

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

# РАЗДЕЛ I

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 377 + 378 + 371

*В. А. Слостенин, С. Г. Первалов*

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Профессия учителя, несмотря на ее массовый характер, справедливо относится к числу творческих. На творческий характер учительского труда обращали внимание многие педагоги как прошлого, так настоящего. А. Дистервег, например, писал, что без стремления к научной работе учитель попадает во власть трех демонов: механичности, рутинности, банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается. Ушинский подчеркивал, что работа педагога более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном воодушевлении. Подлинным творчеством проникнуты теоретическая и практическая деятельность А. С. Макаренки, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого, В. Н. Сороки-Росинского, В. А. Караковского, С. Н. Лысенковой, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова и других мастеров педагогического труда.

Что такое творчество? В чем оно проявляется? Какую роль играет творческий процесс в жизни и деятельности человека? Можно ли учить и научиться творчеству? И хотя педагогика, психология и философия значительно продвинулись в изучении природы творческого процесса, вопросы, связанные с ним, по-прежнему остаются актуальными и в наше время.

Как свидетельствует анализ, вопрос о сущности творчества, творческой деятельности по-разному решался в различные исторические эпохи. В определениях творчества отражались меняющиеся представления об этом важнейшем педагогическом феномене.

По мере научного изучения различных видов творчества менялись и отношение в целом, и определения, даваемые ему. Предпринимались попытки расчленить творческий процесс на отдельные составляющие и затем подвергнуть их исследованию.

На необходимость рассмотрения и изучения тех компонентов творческого мышления, которые не могут быть сведены к логическому доказательству и которые составляют его важное звено (воображение, интуиция, озарение и другие неосознанные состояния), указывают и современные исследователи.

Большое значение интуиции в научном творчестве придавал А. Эйнштейн. С его точки зрения, интуитивные процессы - это собственно творческий компонент исследовательской деятельности. Логический аппарат, логические рассуждения сами по себе еще не дают возможности создать новое.

Творчество - деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-истори-

ческой уникальностью. Оно специфично для человека, так как всегда предполагает творца-субъекта творческой деятельности. Творчество - деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью. Творчество, являясь результатом труда и усилий отдельного человека, вместе с тем всегда носит общественный характер.

Творческую деятельность можно охарактеризовать как вид деятельности по решению специальных задач, который характеризуется новизной, нетрадиционностью, устойчивостью и трудностью в формировании проблемы.

Перед человеком нередко возникают такие ситуации, когда обнаруживается конфликт между условиями и требованиями какой-нибудь деятельности. Человек должен совершить некоторую совокупность действий, решить ту или иную задачу, однако реальные условия не указывают ему способа решения этой задачи, и весь арсенал прошлого опыта не содержит готовой схемы, которая была бы пригодной для данных условий. Чтобы найти выход из подобной ситуации, человеку необходимо создать новую стратегию деятельности, т. е. совершить акт творчества. Такую ситуацию называют обычно проблемой или проблемной ситуацией, а психический процесс, с помощью которого решается проблема, определяется как новая стратегия, которая носит название продуктивного мышления, или эвристической деятельности.

Творчество - это всегда созидание чего-то нового на основе преобразования познанного: нового результата или оригинальных путей и методов его получения. Новизна и преобразование - две наиболее существенные характеристики творчества.

В повседневной педагогической практике мы чаще всего имеем дело с творчеством, которое отражает процесс создания новых для данного субъекта ценностей: понятий, знаний, умений, решений задач и т. д. В этом смысле можно говорить о творчестве человека, которое проявляется в его игровой, учебной, трудовой деятельности. Если с философской точки зрения имеет смысл считать творчеством только то, что связано с созданием никогда «ранее» не известного нового продукта, то с психологической стороны речь может идти о формировании чего-либо нового для данного субъекта.

Программа творчества может быть сведена к следующим этапам:

- 1) выяснение задачи;
- 2) поиск нужных элементов и их сочетаний, удовлетворяющих моделям, и создание вариантов моделей в памяти;
- 3) выражение вариантов моделей в виде вещественных объектов;
- 4) повторное восприятие и исследование физической модели, выявление непредвиденных качеств;
- 5) внесение поправок в модель или отказ от нее и начало работы над новой моделью.

Итак, творчество - это создание новых моделей (программ), до того не существовавших.

Педагогическая деятельность как творческий процесс изучалась психологами (Ф. Н. Гоноблин, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, С. Л. Рубинштейн, А. И. Щербаков и др.) и педагогами (Ю. П. Азаров, В. И. Загвязинский,

К. И. Золотарь, Ф. Ф. Королев, Н. Д. Никандров, Л. С. Подымова, И. П. Раченко, М. М. Поташник, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин и др.).

По определению И. П. Раченко, педагогическое творчество - это прежде всего активный процесс труда педагога, направленный на поиск более рациональных путей учебно-воспитательной работы, эффективное осуществление педагогической деятельности, когда учитель не слепо берет, а многое проверяет, исследует, ищет и на основе уже достигнутого наукой и практикой проектирует, создает свой опыт.

Сущность педагогического творчества Н. В. Кузьмина видит в создании новых способов воздействия на воспитуемых. Она считает, что педагогические изобретения могут быть как в области отбора и композиции содержания информации учебной деятельности, так и в области организации различных видов деятельности при создании новых форм и методов обучения и воспитания, в способах решения педагогических задач, изобретении технических средств обучения.

В. А. Кан-Калик и Н. Д. Никандров отмечают решающую роль творчества в педагогическом процессе. Специфику учительского труда они видят в том, что педагог поставлен перед необходимостью творчески взаимодействовать с детьми и творчески преобразовывать их. Уровни этого взаимодействия и преобразования могут быть разные, но они должны обязательно иметь место. Любое педагогическое преобразование обязательно включает в себя творческое начало, ибо сама преобразуемая личность всегда уникальна и неповторима. Как только учитель уходит от задач преобразования и ограничивается информационной и «мероприятной» стороной дела, он устраняется от творчества, и творческий педагогический процесс неизбежно разрушается. Таким образом, творчество - непереносимое условие педагогического процесса, объективная профессиональная необходимость в деятельности учителя.

Подлинное воспитание и обучение, по мнению В. И. Загвязинского, - это всегда созидание нового, творение человека через пробуждение его внутренних сущностных сил, ибо творчество становится механизмом продуктивного преобразования личности. М. М. Поташник считает, педагогическое творчество имеет ту способность, что содержанием его является творение (формирование, воспитание) человека, который всегда неповторимо уникален.

Творчество в структуре профессиональной деятельности учителя обладает рядом характеристик. Так, В. А. Кан-Калик и Н. Д. Никандров выделяют несколько его уровней. Когда учитель лишь сообщает ученикам какую-то информацию, но не руководит ее усвоением, творчества нет. Первый уровень творчества - это уровень элементарного взаимодействия с классом. Учитель использует обратную связь, корректирует воздействия по ее результатам. Второй уровень - это уровень оптимизации деятельности на уроке, начиная с его планирования. Творчество здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного учителю содержания, методов и форм обучения. Третий уровень - эвристический. Педагог использует творческие возможности живого общения с учениками. Самый высокий уровень творчества учителя характеризуется его полной самостоятельностью. Он может использовать уже готовые приемы, но вкладывает в них свое личностное начало. Он работает с ними лишь постольку, поскольку они соот-

ветствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню обученности, воспитанности, развития класса.

В. И. Загвязинский выделяет такой уровень творчества, как педагогическое мастерство, к овладению которым должен стремиться каждый учитель. Самостоятельность в оценке педагогических ситуаций, в обосновании идеи разрешения возникающих проблем, в выборе, сочетании, конкретизации известных науке и практике форм, средств и методов обучения, умение предвидеть и направлять ход событий – все это важнейшие компоненты педагогического мастерства, носящие творческий характер. Без творчества нет мастера-педагога. Мастерство педагога, будучи синтезом творческих знаний и высокоразвитых практических умений, утверждается и проявляется через творчество и, в свою очередь, способствует действенной реализации творческих замыслов и находок.

Высшим уровнем творчества является создание принципиально новых, высокоэффективных педагогических технологий с опорой на результаты исследовательского поиска.

Творческую личность учителя отличают гибкое, богатое комбинациями мышление, способность к вычленению существенных признаков из комплекса самоподчиненных признаков, способность быстро перестраиваться, владеть такими операциями, как комбинирование, варьирование, транспонирование, объединяемое обычно понятием «фантазия». Большое значение имеет способность включать в совершенно новые взаимосвязи уже известное содержание. Это требует не только гибкости ума, но одновременно и систематического образа мышления. Необходимы настойчивость и последовательность. Важно, чтобы любое творческое решение означало и преодоление противоречий. Причем речь идет не только об общих противоречиях, состоящих в том, что решение требует знаний, которыми человек еще не располагает, но о противоречиях, которые вначале кажутся совершенно несовместимыми. Гибкость мышления, способность комбинировать формируются только у тех, кто располагает обширными и детальными знаниями.

При этом справедливо одно: для понимания проблемы и нахождения принципов решения ее посредством переноса стратегии из одной области в другую необходимо располагать знаниями как об общих закономерностях, так и о фактах и конкретном опыте. Таковы психологические предпосылки, необходимые для творческого труда.

Одни ученые кладут в основу педагогического творчества перцептивные качества личности - внимание, восприимчивость, впечатлительность и т. п., другие делают ударение на интеллектуальные качества - наличие знаний, развитие познавательных способностей, фантазию, способность обобщать, выделять главное и существенное и т. п., третьи обобщают первые два подхода и расширяют их за счет воспитания организаторских и других качеств личности - самоорганизации, самостоятельности, работоспособности и пр.

Педагогическое творчество вместе с тем требует специальных знаний и практических умений для организации педагогических исследований, а также для включения детей в творческую деятельность. Здесь главенствующую роль играет владение самого учителя педагогическим творчеством.

Ни общий уровень культуры учителя, ни его эрудиция, ни любовь к детям не являются показателями, на основании которых его можно отнести к числу творчески работающих, хотя эти качества занимают определенное место в его характеристике как творческого, так и нетворческого педагога.

Безусловным показателем творческого подхода является способность педагога модифицировать, комбинировать, аранжировать собственную деятельность в нестандартном ключе. Живая, творческая диалектика сочетания различных содержательных и структурных компонентов деятельности может характеризовать как отдельный урок, мероприятие, так и весь педагогический процесс.

Осознание проблемы начинается с проблемной ситуации и получает свое развитие благодаря эмоциональной реакции, которая приводит к пониманию и осмыслению проблемы, а затем и к ее постановке (формулировке).

Разрешение проблемы предполагает выработку научно обоснованного предположения - гипотезы. Проверка ее чаще всего порождает промежуточные догадки или предположения, разрешение которых подтверждает или отвергает основные предположения, в результате чего гипотеза либо принимается, либо заменяется другой. Здесь важен сам ход проверки гипотезы и ее промежуточных предположений, догадок. В результате отрабатываются скрытые связи, обнаруживаются анализ и синтез многочисленных исходных данных, проводится эксперимент.

Проверка решения проблемы предусматривает доказательство необходимости внедрения в практику объективности выводов при оформлении теоретических разработок, взглядов, концепций.

Конкретизируя общую структуру творческого процесса применительно к педагогической деятельности, можно выстроить следующую последовательность его этапов:

- 1) возникновение педагогической задачи;
- 2) анализ исходных данных;
- 3) выдвижение гипотезы, определение системы мер для воплощения педагогического замысла в действительность;
- 4) анализ и оценка результатов творчества.

Имея много общего с другими видами творчества, педагогическое творчество обладает своеобразием, связанным с процессом и с его результатами – растущей, становящейся личностью. Педагогическое творчество жестко лимитировано, спрессовано во времени. Учитель должен найти оптимальное решение сегодня, а зачастую принять новое решение на самом уроке, в считанные секунды, если сложилась непредвиденная или заранее незапланированная ситуация.

Будучи сжатым во времени, осуществляясь непрерывно и систематически, педагогическое творчество приносит плоды, вызревающие, как правило, далеко не сразу. Учитель сравнительно быстро получает лишь непосредственные, частичные итоги своей деятельности (знания, умения, навыки), не всегда может сопоставить замысел с его последствиями. Педагогическое творчество - это всегда сотворчество. Оно тесно связано, сопряжено с творчеством всего учительского коллектива и каждого учащегося. Один из основных партнеров учителя в творчестве - ученик, который поразительно сложен, динамичен, неповторим. Действующее сегодня педагогическое

средство завтра оказывается бесплодным. Новое теряет привлекательность и новизну, творческая задача часто воспринимается как стереотипная.

Отличительной чертой педагогического творчества является также и то, что значительная его часть осуществляется на людях, в публичной обстановке. Это требует от учителя умения управлять своим психическим состоянием.

Специфичен не только предмет педагогического творчества, но и развивающийся человек, личность учителя-творца, а также сам процесс, представляющий взаимотворчество партнеров, и, наконец, Я, умения, способности, чувства, идеалы, становящиеся достоянием ученика и продвигающие его как личность на новый этап развития.

Творчество в деятельности учителя проявляется по-разному:

- в нестандартных подходах к решению проблемы;
- в разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных сочетаний;
- в совершенствовании, рационализации, модернизации известного в соответствии с новыми задачами;
- в удачной импровизации на основе как точного знания, компетентного расчета, так и высоко развитой интуиции;
- в умении видеть «веер вариантов» в решении одной и той же проблемы;
- в умении трансформировать методические, теоретические рекомендации в конкретные педагогические действия.

Творчество учителя может также выражаться:

- в создании нестандартных опытов педагогического взаимодействия учителя и учащихся или в открытии новых и перспективных педагогических возможностей уже известных методов. Такое открытие может проявляться в оригинальной интерпретации существовавших ранее форм и приемов, их переосмыслении;
- в использовании и оригинальном применении нетрадиционных способов решения тех или иных педагогических задач.

Творческая деятельность связана с умением решать задачи известного круга не только с наличием мотивационной готовности к этому, но и с учетом любого внешнего контроля. Без этого нет гарантии, что учитель, пытающийся осуществлять педагогические задачи по известным «методикам», сможет самостоятельно их увидеть и решить.

Проблема мотивационной готовности к педагогическому творчеству является одной из центральных в подготовке и деятельности учителя, так как только адекватная целям творческой деятельности мотивация обеспечивает гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога. Эта проблема может и должна быть рассмотрена как проблема обретения учителем адекватного личностного смысла профессиональной деятельности. Возникающее вследствие рассогласованности мотивов состояние дискомфорта учителя приводит к тому, что он лишается средств профессионально-личностного развития и саморазвития. В связи с тем, что многообразные отношения человека со средой представлены в относительно устойчивой мотивационной сфере личности, любая педагогическая деятельность, в том числе творческая, обычно соотносится с одним из мотивов и является, таким образом, полимотивированной. Поскольку мотивы часто актуально не осознаются учителем, за исключением тех, что превращают-



ся, по А. Н. Леонтьеву, в мотивы-цели, и тем более скрыты от других людей, в частности, от заинтересованных лиц, например, руководителей, коллег, необходимо иметь ясное представление о том, как развивается творческая деятельность: насколько напряженно, в каком направлении, из каких действий она состоит, какие средства используются при разной мотивации педагога.

Мотивационный компонент творческой деятельности представляется необходимым рассматривать в двух направлениях: во-первых, с точки зрения места профессиональной мотивации в общей структуре мотивов и, во-вторых, с точки зрения оценки отношения учителя к изменениям в педагогических новшествах, их восприимчивости, что определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности учителя. Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, А. К. Маркова, Дж. Олпорт и др.), имея в виду источник побуждения. Л. Н. Захарова, уточняя виды профессиональных мотивов учителя, из обширной области факторов называет среди них следующие: материальные стимулы, побуждения, связанные с самоуважением, профессиональные мотивы и мотивы личностной самореализации.

Как строится творческая деятельность учителя при явном доминировании одного из перечисленных мотивов?

1. Материальные стимулы характеризуются тем, что учитель выполняет необходимый и достаточный с формальной точки зрения объем работы, но он ориентирован на внешние показатели своего труда более, чем на другие, безразличен к его изменениям. Если он и вносит какие-то новшества в свой труд, то часто из-за того, чтобы «не отстать от моды», из-за «служебной необходимости». По данным проведенного нами опроса учителей различных регионов, такие учителя составляют до 22%.

2. Мотивы внешнего самоутверждения учителя. Педагогическая деятельность при доминировании мотивов этого типа привлекательна тем, что она может дать учителю частичное удовлетворение творческих потребностей. Эти мотивы могут быть как осознанными, так и неосознанными. В обоих случаях они имеют высокую побудительную силу. Их функционирование существенно зависит от специфики самооценки учителя. Здесь возможны различные варианты: первый имеет место тогда, когда человек осознает зависимость между собственным вкладом в успешность деятельности и внешней оценкой этого вклада. Деятельность в таком случае будет сопряжена с поиском путей внешней оценки повышения ее эффективности.

3. Профессиональный мотив. В наиболее общем виде он выступает как стойкое желание учить и воспитывать. Профессиональные мотивы, соединенные с высокой креативностью, обеспечивают оптимальный результат педагогической деятельности. Для таких учителей характерен поиск творческих форм и методов работы, осмысления своей деятельности, создания собственных концепций воспитания детей.

4. Мотивы личностной самореализации занимают достаточно высокое место в мотивации творческой деятельности учителя (их отметили 27% педагогов). Учитель, идущий по такому пути, - это человек с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стремлении добиться результата в своей деятельности без личностной прагматической мотивации, получающий удовлетворение в самой творческой деятельности,

которая имеет для него глубокий личностный смысл. Такого педагога отличают создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств.

Учителя с отрицательной профессиональной мотивацией в определенной степени подвержены стереотипу, когда, попытавшись решить педагогическую задачу и не сумев это сделать, они начинают искать конкретные инструкции в методической литературе. Скопировав урок из такого пособия, педагоги часто отвергают любые замечания и предложения изменить структуру или содержание урока. Стереотип определяется тем, что мышление учителя идет по «накатанному» пути, а все новое отвергается («нельзя экспериментировать над детьми»).

Рассмотрение особенностей мотивационной сферы творческой деятельности невозможно вне целостного представления о других компонентах, в частности, одного из ведущих регуляторов любой деятельности вектора «мотив–цель». Формирование деятельности начинается с принятия субъектом цели (обычно промежуточной). Цель не привносится в творческую деятельность извне, а формируется человеком. Извне же может быть задано требование к субъекту, но не цель. Процесс целеобразования глубоко личностный. Однако и само целеобразование не является результатом спонтанного развития индивида. Цель формируется под влиянием общественных требований, норм, законов, отражением субъектом объективных условий реализации деятельности собственных возможностей.

Формирование личности учителя во многом определяется общественным окружением – педагогическим сообществом. Личность каждого учителя отличается своеобразием, что определяет степень восприимчивости к педагогическим инновациям, характер и особенности авторской концепции, уровень ее реализации и др.

В отечественной психологии креативность рассматривается как творческие возможности человека, некоторое особое устойчивое свойство человеческого индивида обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую активность.

В отношении мотивационных характеристик креативности нет единой точки зрения. Согласно одной из них, креативный индивид пытается реализоваться максимально своим возможностям, используя новые способы деятельности. Согласно другой точке зрения, мотивация основана на стремлении к риску предела возможностей. На наш взгляд, и та и другая точки зрения отражают индивидуальные варианты развития мотивационной сферы креативного педагога.

В литературе широко обсуждается вопрос о том, какие признаки личности позволяют считать ее творческой. Приведем некоторые из них: способность замечать и формулировать альтернативы, подвергать критике на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время отвлечься от реальности, увидеть перспективу, отказаться от ориентации на авторитеты; способность увидеть знаковый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; отказ от категорических суждений, деления на «белое» и «черное»; готовность отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Другие авторы относят к признакам творческой личности легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей от движения в одном направлении к движению в обратном; способность вызывать в сознании образы и создавать из них новые комбинации); способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений); готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний), а также способность к свертыванию операций, обобщению и отбрасыванию несущественного. Некоторые ученые (В. В. Давыдов) к признакам творчества относят способность увидеть целое раньше, чем детали, способность к переносу функций одного предмета на другой.

Среди наиболее перспективных направлений изучения творчества в настоящее время выделяются исследования Д. Б. Богоявленской, которая в своих экспериментальных работах выделила единицу анализа творчества. В качестве такой единицы выступает интеллектуальная активность, которая отражает познавательные и мотивационные характеристики творческой личности в их единстве.

Наиболее специфическим проявлением интеллектуальной активности она называет интеллектуальную инициативу мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленную ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы. Д. Б. Богоявленская выделяет три уровня интеллектуальной активности.

1. Стимульно-продуктивный, или пассивный, уровень. Люди с таким уровнем интеллектуальной активности при самой добросовестной и энергичной работе остаются в рамках первоначально найденного способа действия. Их деятельность каждый раз определяется каким-либо внешним стимулом, для них характерно безынициативное принятие того, что задано извне.

2. Эвристический уровень интеллектуальной активности. Испытуемых этого уровня характеризует проявление той или иной степени интеллектуальной инициативы, не стимулированной ни внешними факторами, ни субъективной оценкой результатов деятельности как неудовлетворительных. Имея достаточно надежный способ работы, человек продолжает анализировать состав и структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит к открытию новых, более остроумных способов решения. Каждая новая закономерность оценивается и переживается «эвристом» как открытие, творческая находка. Речь в данном случае идет не о случайном продукте хаотического сщепления идей. Это продукт логического анализа, который позволяет углубляться в объект, почерпнуть из него новое. Характерным для человека с эвристическим уровнем интеллектуальной инициативы является вера в правильность найденной закономерности, вера, подкрепляемая все новыми и новыми экспериментами, повторяемостью, воспроизводимостью факта, явления, закономерности. Главным инструментом познания для таких людей является сравнительный анализ.

3. Креативный уровень интеллектуальной активности. Для людей с креативным уровнем эмпирически обнаруженная закономерность становится не конечным пунктом мыслительного процесса, а самостоятельной целью

дальнейшего исследования. Это то, что осознается как важнейший фактор творчества и устанавливается в многочисленных тестах на чувствительность к проблемам. Обнаружив закономерность, человек с креативным уровнем интеллектуальной активности задает себе не практические вопросы типа «А что за этим стоит?» и движется дальше, доводя «вычерпывание» объекта познания, сознания теории, объясняющей природу фактов. Двигаясь в глубь экспериментального материала, такой субъект пытается понять причины явлений. Это - новая цель его деятельности. Так он ломает психологический барьер, который мешает человеческой мысли выходить за пределы заданной ситуации. Субъект может ограничиться решением всего одной дачи. Найдя доказательство феномена, он обладает способностью вскрывать существенное путем анализа даже единственного объекта.

Для эвриста и человека со стимульно - продуктивным уровнем характерна экстенсивная, а для креативного субъекта интенсивная умственная деятельность. Если человек со стимульно-продуктивным уровнем наращивает темпы работы в рамках данного алгоритма и механически репродуцирует деятельность в расширенном масштабе, то эврист выполняет деятельность все новыми и новыми способами, а креативный субъект идет в глубь предмета за теоретическим объяснением феномена. Данный подход оказывается продуктивным при интерпретации реально наблюдаемой инновационной деятельности, в частности, при анализе степени новизны и уровня приносимых новшеств.

Л. С. Подымова, В. А. Сластенин связывают вместе понятия креативности и инновационности, понимая их как открытость новому, когда осознается потребность в изменении и восприятии новшеств. Существуют определенные психологические механизмы, осуществляющие в человеке процесс перемен. Учитель или человек другой профессии должен пережить, выстрадать свою потребность в новом, только после этого могут рождаться новые оценки, взгляды на жизнь, на свою профессию. Человек как бы проходит период перемен в своей индивидуальности. Какая-то часть этой индивидуальности, связанная с прошлой ситуацией или привязанностями, становится несущественной, человек вынужден идентифицировать себя в новой реальности.

На определенном этапе изменяется ориентация, когда люди начинают понимать, что дошли «до черты»; тогда они и пытаются улучшить свою деятельность, привнести в нее что-то другое. В это время происходит отказ от старого, однако одновременно может проявляться прошлый опыт. В этот период может обнаружиться непоследовательное поведение. И только на последней стадии осуществляется адаптация к изменяющимся условиям, человек начинает формировать новое поведение. Таким образом, формирование творческой деятельности разных педагогов, находящихся в одинаковых внешних условиях, осуществляется по-разному. Это означает, что учителя «входят» в творческую деятельность по-разному, по-разному они и осваивают эту деятельность и производят в результате разные продукты. «Разность» эта относится и к явлению креативности.

Креативность предлагают разделить на два вида: потенциальную и актуальную, что вполне оправданно согласно следующим положениям. Потенциальная креативность - это креативность деятельностная, характеризующая индивидуума с точки зрения его потенциальной предрасполо-

женности, которая выражается в форме базовой готовности к обретению актуальной креативности в определенных внешних условиях, к проявлению творческой активности; потенциальная креативность - необходимое субъективное условие творчества.

Таким образом, потенциальная креативность - креативность в возможности. Чтобы креативность в возможности стала актуальной, первая должна претерпеть кардинальное преобразование посредством освоения ее носителями определенного вида деятельности.

Как уже отмечалось выше, процесс освоения творчества учителями проходит по-разному. Уровень успешности деятельности качество и результаты, рутинный или творческий характер этой деятельности – это в конечном счете характеристики различных уровней освоения деятельности.

В психологии и педагогике принято различать творческие и нетворческие виды деятельности. При этом нетворческие виды деятельности, определяемые как рутинные, репродуктивные, алгоритмические и т. п., преимущественно рассматриваются как противостоящие подражательным, изменяясь от творчества низкого уровня к творчеству все более совершенному.

Фактически любая деятельность включает в себя элементы подражания (Н. М. Гнатко, А. Г. Ковалев, Б. Д. Парыгин, В. А. Просецкий, П. А. Рудик и др.). По своей сущности, писал В. А. Просецкий, подражание и творчество противоположны: подражание есть воспроизведение (отражение) оригинальных общественно значимых образцов.

Обобщая психологические барьеры, препятствующие осуществлению творческой деятельности учителя, следует отметить также причины, которые вызывают чаще всего сопротивление педагогов новшествам:

1. Цели перемен не объяснены педагогам. Таинственность и двусмысленность порождают неизвестность и беспокойство. Боязнь неизвестности может настроить учителей враждебно по отношению к любому новшеству.

2. Учителя не принимают участия в разработке и планировании внедрения новшества.

3. Игнорирование традиций коллектива и привычного для него стиля работы.

4. Субъективное предвзятое отношение к новшествам, чувство потери статуса.

5. Увеличение объема работы. Подобная угроза возникает, когда руководитель эксперимента заранее не планирует перемены в деятельности учителей.

6. Инициатор введения новшества не пользуется уважением и доверием.

Нельзя обсуждать проблемы творчества учителя вне связи с нравственными критериями личности. Чем продуктивнее человек, тем больше его ответственность за то, посвящены ли его усилия чему-то высокому, благородному или им руководят эгоистические побуждения. Творческая активность становится крайне опасной, духовно ущербной, если она беспринципна и глуха к абсолютным ценностям.

Л. М. Куликова

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ - МЕТОДИСТОВ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

Вопросы профессионального развития педагогов физической культуры, в том числе преподавателей-методистов, привлекают к себе повышенное внимание ученых страны. Но приходится констатировать, что профессионально-образовательные возможности физической культуры и спорта в этом плане не используются в полной мере. Это обусловлено многими обстоятельствами: финансирование по остаточному принципу; отсутствие единой модели физкультурно-спортивного движения; сокращение сети спортивных сооружений; отсутствие пропаганды здорового образа жизни и ценностей физической культуры и спорта; сведение к минимуму научно-исследовательской деятельности; отсутствие системы подготовки кадров, конкурентоспособных на современном рынке труда, и проч. Наши исследования [2,3] показали, что чаще всего уровень профессиональной компетентности формируется в процессе самостоятельной деятельности, обучения студентов и наблюдения за ними. Для перехода на более высокий уровень необходима специальная подготовка, длительное сочетание практической работы с исследовательской либо получение специального образования. Но в современной России отсутствуют четкие методики профессионального обучения и самообразования преподавателей-методистов. Недостает учебных и методических пособий, низкую квалификацию имеют методисты и управленческий персонал.

Профессиональная подготовка студентов в условиях педагогической практики требует от преподавателя-методиста профессиональной компетентности и предусматривает управление образовательным процессом в ходе практики, диагностическое обеспечение его, использование приемов, методов и технологий обучения, способствующих повышению качества профессиональной подготовки специалиста.

Существует ряд понятий, так или иначе связанных с характеристикой способности человека выполнять работу: «профессия», «профессионализм», «педагогический профессионализм», «профессиональная компетентность» и т.д. Квалификацию рассматривают как уровень профессиональной подготовленности к какому-либо виду труда, степень готовности к нему. Профессионализм также трактуют как качество, свидетельствующее о высоком уровне владения умениями, необходимыми при выполнении какой-либо работы. В этом же контексте о профессионализме иногда говорят как о высокой марке, отличительном качестве, высоком статусе какого-либо специалиста.

Понятие «педагогический профессионализм» является, прежде всего, категорией педагогической науки. В то же время требования к профессиональному уровню педагога меняются в зависимости от социально-экономических, политических и культурных условий. Эти условия ставят перед

системой образования свои задачи, значит, меняются требования к содержанию профессиональной подготовки.

Профессионализм преподавателя высшей школы представляет собой высокий уровень его психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в сочетании с соответствующим культурно-нравственным обликом, обеспечивающим на практике социально востребованную подготовку будущих специалистов [7, с. 8].

Существует общепринятая точка зрения (А. П. Журавлев, Н. Ф. Талызина и др.), согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения и навыки, а также способы их реализации в деятельности. В соответствии с этим пониманием педагогическая компетентность включает совокупность знаний, умений, навыков, а также приемов и способов их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Особенностью профессиональной компетентности в условиях модернизации непрерывной педагогической практики (НПП) является наличие интеграции двух составляющих – теоретической и практической. В сфере профессиональной деятельности компетентность определяется, прежде всего, как адекватное решение профессиональных задач, причем адекватность означает, что получаемые при этом результаты деятельности соответствуют требованиям качества совокупного продукта профессиональной деятельности. При этом приобретенные в процессе подготовки, обучения или деятельности знания, умения и навыки, способы их реализации не исчерпывают данного понятия. Большое значение имеет личностный потенциал преподавателя, совокупность профессионально значимых личностных качеств.

Следовательно, компетентность как интегральная профессионально-личностная характеристика определяется готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами. Мы придерживаемся данного определения [6, с. 5].

Выделяя в деятельности преподавателя-методиста множество сложных функций, за основные мы взяли следующие виды его профессиональной деятельности: гностическая, проектировочная, конструктивная, организаторская, коммуникативная, двигательная. При этом учитываем, что деятельность преподавателя-методиста имеет ряд усложняющих ее особенностей:

- а) экстремальность тренировочных и соревновательных ситуаций;
- б) высокая роль экономических показателей в отношениях «тренер – спортсмен»;
- в) социальная ответственность за жизнь и здоровье обучающихся;
- г) тесная взаимосвязь с общегосударственными задачами и идеалами;
- д) значительное влияние на результат деятельности преподавателя-методиста индивидуальных данных каждого члена группы и их динамики специального, технического и физического развития;
- е) тесная взаимосвязь с большим количеством организационных структур, обеспечивающих процесс образования в ходе практики, учебно-тренировочный и соревновательный процессы;
- ж) высокая роль воспитательных задач и особые требования к личностным качествам преподавателя-методиста.

Показателем эффективности деятельности преподавателя-методиста во всех вышеназванных компонентах является не сам результат, а его успеш-

ное достижение при наиболее рациональном использовании сил и средств. Основываясь на этом, мы выделили следующие уровни развития профессиональной компетентности преподавателя-методиста: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий, личностно-моделирующий. Критериями отнесения преподавателя-методиста к выделенным уровням являются функциональные результаты его труда, то есть способы деятельности, приводящие к положительным результатам. К ним мы относим: профессиональную мотивацию; профессиональные знания и владения основами какого-либо вида спортивной деятельности; высокий уровень профессиональных способностей; владение средствами, формами и методами обучения спортсменов, практикантов и формирования их коллективов; умение оценивать и использовать в деятельности опыт коллег и исследователей.

В профессиональной подготовке студентов вузов физической культуры ведущая роль отводится преподавателям-методистам практики. К сожалению, в системе высшего профессионального образования отсутствуют институты подготовки преподавателей-методистов практики. Тогда как такого специалиста можно отнести к сложной группе профессий, так как помимо подготовленности к педагогической деятельности, он еще является специалистом в конкретной области: физической культуры, биологии, математики и других дисциплин.

Обновление системы образования предусматривает повышение профессиональной самостоятельности преподавателей-методистов, предоставление им права на конструирование процесса педагогической практики, выбор форм и методов обучения и контроля. Все это увеличивает степень ответственности преподавателей-методистов за профессиональную практическую подготовку будущих специалистов физической культуры.

Профессионально-педагогическая деятельность не может рассматриваться только как форма активности преподавателя-методиста. Она предполагает совместную деятельность и коммуникативное общение со студентами. Продуктивность профессионально-педагогической деятельности зависит от взаимодействия активной творческой деятельности и преподавателя-методиста, и студента.

Профессиональная компетентность преподавателя-методиста в условиях модернизации непрерывной педагогической практики включает профессиональные умения, управленческую деятельность и результат профессионально-педагогической деятельности методиста, выраженный в уровне обученности студентов-практикантов.

Профессиональные умения преподавателя-методиста практики представлен нами в виде взаимосвязанных блоков: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность преподавателя-методиста, преподаватель-методист - воспитатель. В каждом из блоков выделяются профессиональные умения.

Для определения уровня сформированности профессиональных умений преподавателя-методиста мы использовали адаптированный вариант программы, составленный А. И. Чучалиной [8, с.60].

В процедуре принимали участие три эксперта (начальник отдела практики, курсовой руководитель, председатель методической комиссии по ПП) и сам методист практики. Оценивание проводилось по показателям, выражен-



ным в баллах: владеет в совершенстве – 2; владеет – 1; не владеет – 0. Затем выводится средний балл (табл. 1).

Таблица 1

Диагностирование профессиональных умений методиста практики

№	Профессиональные умения	Э1	Э2	Э3	СО	СрО
1	2	3	4	5	6	7
<b>Блок 1. Педагогическая деятельность</b>						
1.	Умение разрабатывать технологию деятельности студентов-практикантов на период практики (неделя)					
2.	Умение конструировать предстоящую деятельность (рабочий день) с учетом конкретных условий					
3.	Умение оптимально сочетать методы, средства, формы обучения на ПП					
4.	Умение проводить качественный анализ деятельности студентов-практикантов					
5.	Умение формировать положительные мотивы учебной деятельности					
6.	Владение педагогическим самоанализом, самодиагностикой					
7.	Умение формировать общеучебные умения и навыки					
8.	Умение организовать самостоятельную деятельность студентов в течение рабочего дня					
9.	Умение совершенствовать и углублять теоретические знания по психолого-педагогическим и специальным дисциплинам					
10.	Умение изучать и использовать передовой педагогический опыт					
<b>Блок 2. Педагогическое общение</b>						
1.	Умение создать обстановку психологического комфорта на практике					
2.	Умение анализировать результативность общения, прогнозировать последствия					
3.	Умение гибко перестраивать способы общения, выбирать оптимальное их сочетание					
<b>Блок 3. Личность</b>						
1.	Умение развивать рефлексивные качества					
2.	Умение осознанно определять перспективу своего профессионального роста					
3.	Умение осознавать и развивать индивидуальный стиль					
<b>Блок 4. Преподаватель-методист-воспитатель</b>						
1.	Умение анализировать уровень воспитанности студентов, проводить диагностику нравственных качеств будущих учителей					
2.	Умение разрабатывать педагогическую стратегию развития бригады в целом и каждого студента-практиканта					

Обработка данных диагностирования профессиональных умений преподавателей-методистов проводилась нами на основании рекомендаций А. А. Орлова [5, с.85]:

- 28,5-38 баллов (100-75%) - деятельность оптимальная;
- 19-28 баллов (74-50%) - осуществляется на допустимом уровне;
- 9,5-18,5 баллов (49-25%) - уровень критический;
- 9 баллов (ниже 24%) - недопустимый.

Для наблюдения и оценки качества эффективности управленческой деятельности методиста практики нами использовалась модернизированная программа, составленная на основе рекомендаций Т. И. Шамовой [9, с.283].

Данная программа наблюдения деятельности методиста приведена в табл. 2.

Таблица 2

Программа наблюдения деятельности методиста практики

Критерии	Исследуемые аспекты	Показатель	Баллы
1	2	3	4
1. Достижение запланированной цели	Трансформация цели в задачи конкретного этапа. Выполнение задач.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· соответствие реализуемых задач поставленной цели, качество их выполнения;</li> <li>· организация действий студентов по принятию цели</li> </ul>	
2. Соответствие управлению качеством работы на разных этапах концепции развития личности будущего учителя	Создание условий учебно-воспитательного процесса, взаимообусловленность целей, задач, методов обучения (МО)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· уровень кадрового, научно-методического, материально-технического обеспечения практики в базовой организации (БО);</li> <li>· готовность учителей к инновационному и исследовательскому подходу в работе;</li> <li>· учет индивидуальных качеств личности при распределении студентов по классам и учителям БО;</li> <li>· МО обеспечили:               <ul style="list-style-type: none"> <li>а) мотивацию деятельности;</li> <li>б) сотрудничество в системе «методист-студент», «методист-учитель», «методист – администрация школы»;</li> <li>в) контроль и самоконтроль, рефлексию;</li> </ul> </li> <li>· соответствие МО содержанию рабочего дня, целям и задачам этапа ПП;</li> <li>· формы организации студентов обеспечили:               <ul style="list-style-type: none"> <li>а) сотрудничество между студентами, студентами и учителями БО;</li> <li>б) включение каждого студента в процесс достижения цели и задач рабочего дня.</li> </ul> </li> </ul>	

1	2	3	4
3. Мера воздействия управленческой системы педагога на мотивационную сферу	Создание условий для самореализации личности	<ul style="list-style-type: none"> <li>· степень заинтересованности в личностном развитии и успешности обучения каждого студента;</li> <li>· совместная выработка стратегии;</li> <li>· формы и методы контрольно-оценочной деятельности</li> </ul>	
4. Профессионально-педагогическая компетентность	Уровень профессионального мастерства методиста и студентов	<ul style="list-style-type: none"> <li>· базовая подготовка, ориентация в вопросах педагогической деятельности в рамках ПП;</li> <li>· владение технологиями педагогического процесса (технология мотивации, технология целеполагания, технология организации, технология подведения итогов);</li> <li>· уровень владения педагогической рефлексией и педагогическим анализом;</li> <li>· уровень владения педагогической коммуникацией</li> </ul>	
5. Степень влияния стиля и методов управления на морально-психологический климат в группе	Создание психологического климата	<ul style="list-style-type: none"> <li>· степень активности студентов;</li> <li>· удовлетворенность процессом и результатом труда студентов:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>а) с детьми;</li> <li>б) с коллегами;</li> </ul> </li> <li>· явка студентов;</li> <li>· уровень сформированности коллектива единомышленников</li> </ul>	
6. Уровень достижения цели	Результативность деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>· уровень достижения цели:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>а) образовательный аспект;</li> <li>б) воспитательный аспект;</li> <li>в) развивающий аспект</li> </ul> </li> </ul>	
7. Характер взаимодействий в системе «управляющий – управляемый»	Оптимизация системы управления НПП	<ul style="list-style-type: none"> <li>· отношение к системе управления ПП</li> </ul>	

Оценке подлежали 27 показателей качеств рабочего дня практики. Принимаемые балльные оценки:

- 36 – реализовано полностью;
- 26 – скорее реализована, чем не реализована;
- 16 – реализовано частично;
- 0 – не реализовано.

Балльная оценка каждого показателя дает возможность подсчитать коэффициент эффективности управленческой деятельности методиста практики по следующей формуле:

$$K_3 = \frac{N_{\text{экс}}}{N_{\text{мах}}} \cdot 100 \%,$$

где  $K_3$  – коэффициент эффективности урока;  
 $N_{экс}$  – сумма баллов, выставленная экспертом;  
 $N_{max}$  – максимально возможная сумма баллов (в данном случае равна 81).

Соотнесем полученный показатель с критериями коэффициентов эффективности управленческой деятельности:

85 – 100% - оптимальный (отличный);

65 – 84% - допустимый (хороший);

45 – 64% - критический (удовлетворительный);

до 44% - недопустимый (неудовлетворительный).

Уровень обученности студентов определяется по итоговым академическим оценкам за педагогическую практику. За основу берется процент качественной успеваемости бригады студентов и полученный показатель соотносится с критериями (табл. 3):

64 – 100% - оптимальный;

36 – 63% - допустимый;

36% - критический;

менее 36% - недопустимый.

Таблица 3  
 Параметры оценивания профессионально-педагогической компетентности методиста практики, в %

№ п/п	Показатели	Уровень сформированности профессионально-педагогических умений	Коэффициент эффективности управленческой деятельности	Фактический уровень обученности студентов
1.	Оптимальные значения качеств	75-100 (28,5-38 баллов)	85-100	64-100
2.	Допустимые значения качеств	50-74 (19-28 баллов)	65-84	36-63
3.	Критические значения качеств	25-49 (9-18,5 баллов)	45-64	менее 36
4.	Недопустимый	ниже 24 (9 баллов)	ниже 44	менее 36

Данная технология оценивания является для преподавателей-методистов не только констатирующей, но и развивающей, так как указывает основные направления саморазвития.

Анализируя данные диагностирования 67 преподавателей-методистов, мы отмечаем, что на критическом уровне сформированы умения достигать запланированную цель рабочего дня, создавать условия для самореализации личности студента-практиканта по владению технологиями педагогического процесса - 15,4%; на допустимом уровне сформированы умения педагогической коммуникации и создания психологического климата бригады - 64,6%; оптимальной признана деятельность 12,3% преподавателей-методистов.

Сопоставив полученные данные с самооценкой преподавателей-методистов, мы констатируем, что она завышена, а реальные профессиональные действия ими оцениваются неадекватно, что требует корректировки педагогической деятельности и методической работы по развитию профессиональной компетентности преподавателей-методистов.

Содержание методической работы оформлено нами в программу научно-методического семинара, которая состояла из блоков, выделенных по принципу соответствия формы содержательному виду деятельности и представляющих интеграцию определенного содержания, форм и методов методической работы, подчиненных единой цели.

Анализ проведенного нами диагностирования по окончании семинара показал, что уровень сформированности профессиональных умений преподавателей-методистов повысился: критический уровень имеют 3%; допустимый 81,6%, оптимальный 15,4%. Причем разница между самооценкой и оценкой экспертов снизилась, а по некоторым показателям, самооценка стала ниже экспертной, что говорит о росте профессионального самосознания и самокритичности преподавателей-методистов.

Реализация методической работы, направленной на развитие профессиональной компетентности преподавателей-методистов, способствует:

- формированию и совершенствованию профессиональных умений, обеспечивающих реализацию педагогической практики в соответствии с предъявляемыми требованиями;
- формированию адекватной самооценки и регулированию на этой основе преподавателями-методистами своего профессионального становления и саморазвития;
- росту профессиональной самореализации преподавателей-методистов.

Чтобы проанализировать изменения качества профессиональной деятельности преподавателя-методиста, а следовательно, и эффективность роста его профессиональной компетентности в условиях эксперимента, нами была введена 10-балльная шкала эффективности развития профессиональной компетентности преподавателя-методиста. Каждому из уровней эффективности поставлено соответственно определенное число условных баллов (табл. 4).

## Шкала эффективности развития профессиональной компетентности преподавателя-методиста

Баллы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Зона эффективности	Недопустимая деятельность				Критическая деятельность		Допустимая деятельность		Оптимальная деятельность	

Таким образом, развитие профессиональной компетентности в условиях модернизации непрерывной педагогической практики обеспечивает успешность профессиональной деятельности преподавателей-методистов, что способствует повышению качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

## Литература

1. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
2. Куликова, Л. М. Модернизация содержания и организации педагогической практики в физкультурном вузе: Монография / Л. М. Куликова. – М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2004. – 269 с.
3. Куликова, Л. М. Развитие профессиональной компетентности преподавателей-методистов в условиях модернизации преподавателей педагогической практики / Л. М. Куликова // Саморазвитие человека: ключевые компетентности: материалы междунар. науч.- практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА. – Ч.2. – 2005. – С.115 –124.
4. Найн, А. Я. Повышение качества подготовки научных и научно – педагогических кадров: Учебно – метод. пособие / А. Я. Найн. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 119 с.
5. Орлов, А. А. Формирование педагогического мышления / А.А. Орлов // Педагогика. – 1990. – №1. – С.83 – 86.
6. Педагогические инновации по педагогике, физической культуре, спорту и туризму: материалы регион. науч.-метод. конф. – Челябинск: ЧелГНОЦ УрО РАО, 2002. – 276 с.
7. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя вуза / Д. З. Ахметова, Л. И. Гурье, В. Ф. Габдулхаков. – Казань: Талгимат ИЭУиП, 2001. – 112 с.
8. Чучалина, А. И. Организация управления педагогической практикой: Практико-ориентированное пособие / А. И. Чучалина, Т. П. Бакурова – Омск: Сиб АДИ, 2002. – 96 с.
9. Шамова, Т. И. Управление общеобразовательными системами: Учебное пособие / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин / Под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Владос, 2002. – 319 с.

*И. А. Колесникова*

## **СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА (МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНТЕКСТ)**

Использование философско-педагогического понятия «профессиональное качество» позволяет описать видовое отличие носителя определенной профессии от представителей других профессий. Специфика профессионального качества определена:

- предметом труда;
- специализацией функций, необходимых для преобразования этого предмета;
- своеобразием системы отношений, связывающих людей в процессе совместной трудовой деятельности;
- личностными особенностями, обеспечивающими целостность профессиональной позиции.

Качественное своеобразие педагогической профессии обнаруживается в ее осознанной направленности на становление человека в системе отношений «учитель-ученик» с помощью методов, способных влиять на ситуацию их развития и формирования. Под становлением профессионального качества педагога понимается совокупность процессов развития, формирования, обучения, самообразования, обуславливающая появление квалифицированного и компетентного специалиста в области педагогики. Становление профессионально-педагогического качества сегодня разворачивается в новом контексте. Глобализация международного образовательного пространства порождает среди педагогов разных стран и континентов общность профессиональной проблематики. Эпоха ноосферогенеза обостряет чувство общей ответственности человечества за последствия своих деяний, в том числе в воспитании подрастающих поколений. Мы становимся свидетелями формирования профессионально-педагогического сообщества, являющегося носителем принципиально новой образовательной культуры. Этот факт фиксируется на уровне международных документов, провозглашающих принципы гуманизации, демократизации, толерантности, непрерывности образования. Вместе с тем проявленность культурной, концептуальной, технологической множественности подходов к решению аналогичных образовательных проблем в масштабе международной и отечественной практики выдвигает задачу подготовки специалиста к профессионально-личностному самоопределению и принятию социальной ответственности за сделанный выбор.

В условиях глобализации, открытости и динамичности общества специфика становления профессионального качества все больше обуславливается:

- объективной потребностью в гуманизации и гуманитаризации профессионально-педагогической позиции;
- тенденцией к проявлению креативности как нормы профессионально-педагогической деятельности;
- идеей непрерывности профессионального обучения во времени и пространстве;

- реальной возможностью использования в системе профессиональной подготовки потенциала мировой педагогической культуры;
- объективным требованием сочетания в педагогической деятельности установок на открытость мировым веяниям и сохранения национальных традиций;

- необходимостью обеспечить специалисту конкурентоспособность в европейском и мировом образовательном пространстве.

Профессионализм педагога новой формации, будучи отражением профессионального качества в деятельности конкретного субъекта, призван отвечать гуманистическим тенденциям развития «пожизненно» обучающегося общества и общецивилизационным требованиям, а также служить предпосылкой социальной защищенности специалиста сферы образования. К сожалению, педагоги ряда стран (в том числе в России) имеют достаточно низкий статус. Это касается и экономического обеспечения уровня жизни, и социального престижа педагогических специальностей. В изменяющейся социально-экономической ситуации, где на рынок образовательных услуг все активнее выходят представители непедагогических профессий, положение учителя часто оказывается крайне невыгодным. Он оказывается неготовым эффективно действовать в рамках социального партнерства, объединяющего представителей всех секторов экономики вокруг проблем образования. Помимо стихийно складывающегося спроса на образовательные услуги, в современном социуме не существует надежных критериев, позволяющих определить сравнительное качество образовательного «продукта» (в том числе педагогической подготовки специалиста на выходе из вуза). Это тем более тревожно, что демократизация образования таит в себе опасность усреднения качества педагогической деятельности.

Все перечисленное требует кардинально иного подхода к организации подготовки педагога. С одной стороны, речь идет об обеспечении непрерывности и преемственности профессионального становления специалиста во времени, с другой – о необходимости раздвинуть пространственные границы педагогической подготовки далеко за пределы своей страны. Сегодня это становится реальным, поскольку развитие технических возможностей открывает современному педагогу доступ к любым информационным массивам и освоению новых для него коммуникативных и кооперационных моделей профессиональной деятельности.

Важной задачей при этом становится обоснование содержательных доминант подготовки, изоморфной реальной проблематике профессиональной деятельности и способной органично «вписать» специалиста в контекст современной международной образовательной практики. Современному педагогу не хватает глубины осознания своей миссии проводника глобальных изменений. В его деятельности слабо проявляются характеристики планетарного, социально-экологического сознания. В силу этого с первых шагов обучения необходимо вводить будущего учителя в круг профессионально-педагогических ценностей, актуальных для открытого общества. Все они, так или иначе, связаны с идеями гуманизации и гуманитаризации (очеловечивания) системы образования.

Не менее важно внутреннее принятие охранительной функции образования относительно культуры человечества, обусловленной все возрастающей зависимостью качеств человека и его жизни от качества образова-



ния. Все это создает предпосылки к смещению смысловой доминанты профессиональной деятельности с предметного содержания на работу с человеком к формированию ориентации на образовательные потребности и интересы людей, на «живое» общение.

Вступая в проблемное поле профессии, педагог должен представлять панораму основных видов своей профессиональной активности и возможные направления роста с учетом существующего в мире образовательного опыта и потенциальной перспективы выхода на международную арену сотрудничества. Уже на первых этапах обучения будущий педагог должен ощутить необходимость развиваться в составе профессионального сообщества в его расширенном понимании. Это, в свою очередь, требует освоения форм кооперации, формирования новой этической модели педагогической деятельности, в которой будут сочетаться состязательность и способность к культурной коммуникации, к деловому взаимодействию на паритетных началах всех участников образовательных процессов – взрослых и детей, государственной власти, бизнеса, образовательных и научных учреждений, некоммерческих организаций, партнеров из разных стран.

Сегодня в международной практике интенсивно формируется взгляд на содержание обучения как повод расширения связей с людьми за пределами собственно образовательного пространства. Все это требует проработки различных форм диалогового взаимодействия, а также распространения гуманистических принципов на все варианты общения людей, в том числе опосредованные компьютером. В систему инновационной подготовки должно войти обучение интеграции с учетом накопленного опыта, умение занимать критериально-оценочную позицию по отношению к любому профессиональному опыту (в том числе и к своему). Для этого необходимо развитие исследовательского начала, способности к рефлексии, обобщению, описанию, передаче опыта, его гуманитарной экспертизе.

Предполагается, что педагог, прошедший подобное обучение, будет отличаться широкой информированностью об образовательной и социально-педагогической ситуации в регионе, стране, Европе, мире. В структуру его образовательной подготовки войдет знание гражданских и профессиональных прав, понимание своего положения и социального статуса в сравнении со статусом педагогов из других регионов и стран, а также умение обеспечить себе социально-правовую защиту. Он будет иметь доступ к каналам взаимодействия с коллегами из других стран и регионов и сумеет им воспользоваться. Все это обеспечит широту взгляда на мир, профессию, образование.

Механизмы и условия формирования специалиста такого уровня нуждаются в разработке на основе международной кооперации. За последние десять лет в России созданы серьезные предпосылки для эффективной организации международного сотрудничества в области педагогической подготовки. Привычными стали сетевые образовательные проекты, обмен студентами между ведущими вузами, проведение зарубежных стажировок, научно-практических конференций, исследований, грантовая поддержка обучения молодых специалистов. Увеличивается число международных академий и исследовательских центров, занимающихся проблемами образования, развивается совместная издательская деятельность. Сама собой напрашивается задача создания на этой основе не просто отдельных форм,

но научно обоснованной инновационной системы обучения, адекватной времени перемен. Однако опыт показывает, что менее всего востребованы теоретико-методологические основания обеспечения эффективности деятельности подобного рода.

Одной из серьезных научных проблем, связанных с построением международного контекста педагогической подготовки, становится формирование совокупного научно-педагогического знания. Это предполагает разработку методологии интеграции информации на основе изучения, обобщения, интерпретации образовательного опыта, принадлежащего разным странам, народам, культурам, традициям. Интегративные процессы в области обучения профессии невозможны без создания единого информационного пространства педагогического образования, позволяющего эффективно использовать международные (информационные, концептуальные, программные, технологические, финансовые) ресурсы в целях профессионального становления. При этом вступает в силу требование полноты информации в сочетании с ее доступностью как в техническом, так и в смысловом плане.

Реальным шагом в ходе моделирования содержания педагогической подготовки, включающего международный опыт обучения и воспитания, является включение в него метадисциплин, таких как гуманистическая педагогика и психология, история мировой педагогической культуры, философия педагогики, образовательное право, педагогический менеджмент, педагогическая квалиметрия, педагогическая системология, педагогическое проектирование, педагогическая технология, основы глобальной коммуникации (последняя особенно актуальна для нашей страны). Среди не решенных проблем, препятствующих российским педагогам войти в контекст, ставший привычным для их зарубежных коллег, на первый план выступают плохое владение иностранным языком и неготовность работать в глобальных информационных сетях. Эта же причина сдерживает проникновение информации об инновационном опыте российских педагогов за рубеж.

Среди возможных форм практического сотрудничества перспективными представляются:

- подготовка и переподготовка специалистов в области образования по единым образовательным программам, дающим право на международный сертификат;
- отработка современных технологий обучения педагогов на базе международных научно-методических центров и в системе дистанционного обучения;
- организация летних школ (семинаров), стажировок на экспериментальных площадках, имеющих международный статус;
- проведение международных акций конкурсного характера, позволяющих оценить профессионально-педагогическую компетентность выпускников педагогических вузов и молодых учителей;
- разработка и создание научно-методических и программных комплексов для реализации обучающих программ нового типа;
- развитие опыта создания учебных пособий международными авторскими коллективами;
- создание международных образовательных порталов, ориентированных на информирование о проектах и программах поддержки профессионального становления педагогов.

*Н. Н. Манько, В. Э. Штейнберг*

## НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ

В силу происходящих социально-экономических изменений модернизация образования в первую очередь затрагивает организационно-экономические основы, и далеко не в первую – технологические. Данная особенность реформационных процессов обусловлена трудностью непосредственного исследования процессов мышления, которое остается для внешнего наблюдателя все еще недоступным. Однако эффективность образовательных систем и процессов непосредственно зависит от дидактических микро-технологий работы учащихся в информационно-когнитивной среде [1] как важного компонента формирующейся в настоящее время ноосферы (В. Вернадский, П. Шарден и др.).

Информационно-когнитивная среда оказывает непосредственное влияние на эволюцию механизмов мышления человека. Давление биосреды и необходимость решения задач адаптации к ней привели к формированию первой сигнальной системы, обеспечившей чувственно-образное отражение действительности с помощью свернутых (компактных) образов – «слепков». Давление социосреды на этапе становления общественного строя и необходимость решения разнообразных задач социализации (коммуникация, накопление и сохранение информации, образование и т.п.) привели к появлению алфавита и речи, второй сигнальной системы и механизма вербально-логического отражения действительности, который характеризуется развернутостью, детальностью, линейностью.

Давление информационно-когнитивной среды на механизмы мышления человека (проявляется в виде перегрузок учащихся, проблем «вербализма» в учебном процессе и т.п.) свидетельствует о том, что имеющиеся у человека механизмы отражения знаний не справляются с новыми задачами. Это создает предпосылки прижизненного формирования новой функциональной системы человека – условной «третьей сигнальной системы» как ответной реакции (рис. 1). Практика образования и научных исследований в области дидактики показывает, что данная виртуальная система оперирует такими средствами отображения и представления знаний, которые обладают структурированностью, свернутостью и логической упорядоченностью, то есть схемами и моделями. Первоначально схематизация и моделирование (научные «формульные» модели математики, физики, химии и т.п.) переносились из науки в образование. Схематизация, как способ отображения знаний, дополнила материальные и текстовые формы представления знаний, так как частично отвечает упомянутым требованиям, которые предъявляются к модельным формам представления знаний (структурированность, свернутость и логическая упорядоченность) [2, 3].

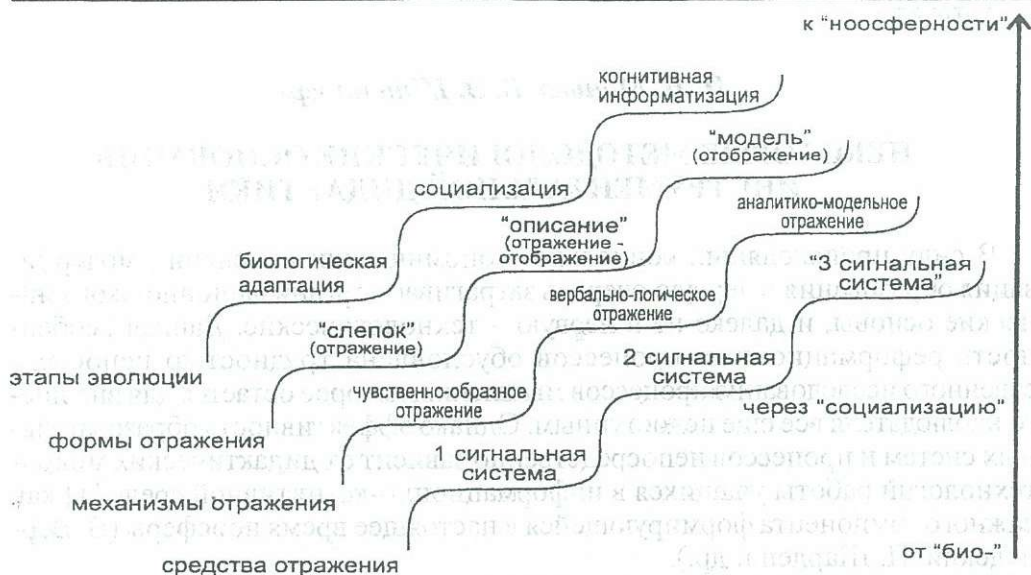


Рис. 1. Эволюция системы отражения знаний человека

Таким образом, можно сделать вывод, что тенденция схематизации и моделирования вызвала к жизни дополнение традиционных чувственно-образной и вербально-логической форм отражения учебного материала третьей – аналитико-модельной формой отображения знаний. В данных условиях перед педагогической наукой возникает актуальная задача создания адекватных дидактических средств моделирования знаний.

Реализационной же основой схематизации и моделирования является процесс проекции – динамическое двунаправленное взаимодействие внешнего и внутреннего планов деятельности человека в информационно-когнитивной среде. Данное взаимодействие сопровождается актуализацией чувственных, словесных и (или) модельных образов-целей, образов-деятельностей и образов-результатов, необходимых для выполнения учебной деятельности.

В основе процесса проекции лежат отражение и отображение действительности. Направление информационных потоков из внешнего плана во внутренний план деятельности можно определить как интерпроекцию, а из внутреннего плана во внешний план деятельности – как экстрапроекцию. Отображение, как свойственная человеку высшая форма сознания, сформировалась на более поздних этапах филогенеза и, наряду с отражением знаний, является механизмом проекции окружающей действительности на сознание человека. Процессы отображения опираются на достаточно тонкие механизмы мышления: воображение, ассоциации, восприятие и отражение изучаемых знаний.

Основанная на данных процессах инвариантная структура учебной познавательной деятельности (рис. 2) характеризуется тремя уровнями: описанием, объяснением и применением. Во внешнем плане последовательно вы-

полняются предметный, аналитико-речевой и модельный этапы учебной деятельности. В процессе ее выполнения, благодаря скоординированной работе механизмов мышления, осуществляется перекодирование информации из одной формы в другую, благодаря чему обеспечивается понимание содержания деятельности и управление ею.

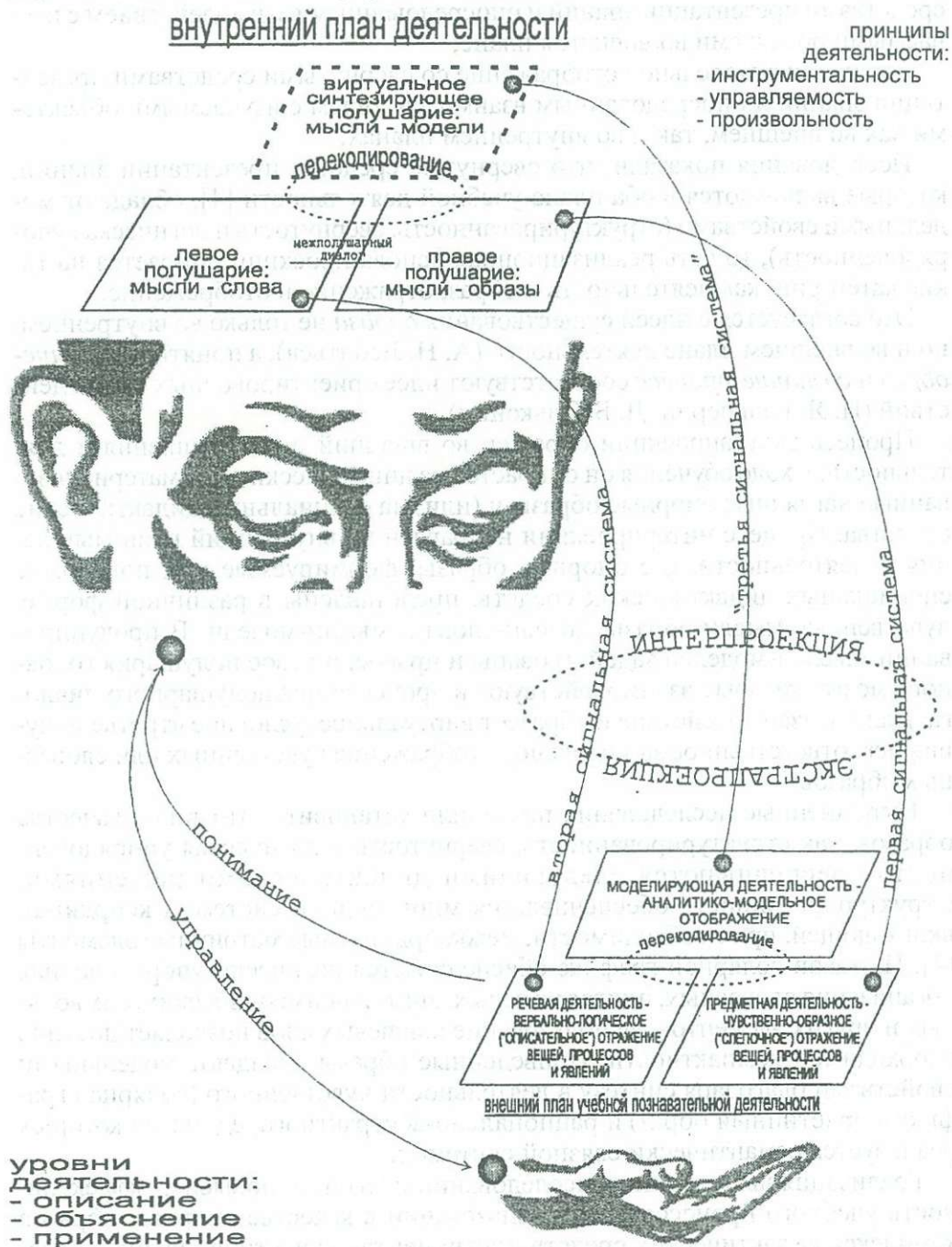


Рис. 2. Место и роль проекции во внешнем и внутреннем планах учебной деятельности

Феномен проекции реализуется механизмами трех типов взаимодействия человека с внешней средой:

- чувственно-образным отражением с контактным взаимодействием с изучаемыми объектами во внешнем плане;
- вербально-логическим отражением с промежуточными развернутыми средствами презентации знаний и опосредованным взаимодействием с изучаемыми объектами во внешнем плане;
- аналитико-модельное отображение со свернутыми средствами презентации знаний и опосредованным взаимодействием с изучаемыми объектами как во внешнем, так и во внутреннем планах.

Исследования показали, что свернутые средства презентации знаний, которые включаются в оба плана учебной деятельности [4], обладают модельными свойствами (структурированность, свернутость и логическая упорядоченность), то есть реализационная основа проекции опирается на такие категории, как деятельность и образ, отражение и отображение.

Это согласуется с идеей существования *образа* не только во внутреннем, но и во внешнем плане деятельности (А. Н. Леонтьев), а понятия *сознание-образ* и *сознание-процесс* соответствуют идее ориентировочных основ действий (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин).

Процесс экстрапроекции обращен во внешний план мышления и деятельности, в ходе обучения он опирается на динамические или материализованные наглядные опорные образы и (или) на специальные дидактические средства. Процесс интерпроекции направлен во внутренний план мышления и деятельности, где опорные образы, формируемые при поддержке специальных дидактических средств, представлены в различной форме: чувственные мысли-образы, мысли-слова и мысли-модели. В продуцировании мыслей-моделей задействованы и правое, и левое полушария головного мозга, которые взаимодействуют в процессе межполушарного диалога. Данное взаимодействие и образует виртуальное, условное «третье полушарие», ответственное за модельное отображение чувственных или словесных образов.

Выполненные исследования позволили установить, что такие качества образов, как структурированность, свернутость и логическая упорядоченность обеспечиваются следующими дидактическими решениями. Структурированность обеспечивается многомерной системой координат, включающей, при необходимости, межкоординатные матричные элементы [4]. На такой солярной графике обеспечивается логически упорядоченная организация словесных, пиктограммных, знаково-символических, символьных и других элементов. Использование ключевых слов позволяет достичь необходимой компактности. Приведенные образы обладают модельными свойствами благодаря синтезу в деятельности чувственного (солярная графика – архетипный образ) и рационально-абстрактного, единство которых реализуется семантически связной системой.

Реализация выполненных исследований позволяет повысить эффективность учебного процесса при использовании в качестве опорных образов комплекса дидактических средств инструментального типа: логико-образных, логико-смысловых и логико-знаковых моделей. Центральным элементом данной системы являются логико-смысловые образы-модели отображения «знаний» и поддержки деятельности с ними, т.н. логико-смысло-

вые модели первого типа – рис. 3 (Ф. Ф. Ардуванова, Н. Н. Манько), и образы-модели отображения «умений» и поддержки деятельности с ними, т.н. логико-смысловые модели второго типа – рис. 4 (Ф. Ф. Ардуванова, Н. Н. Манько).

Таким образом, ключевым вопросом методологического обоснования как инструментальной дидактики, так и более широкой проблемы включения



Рис. 3. Логико-смысловая модель представления «знаний»

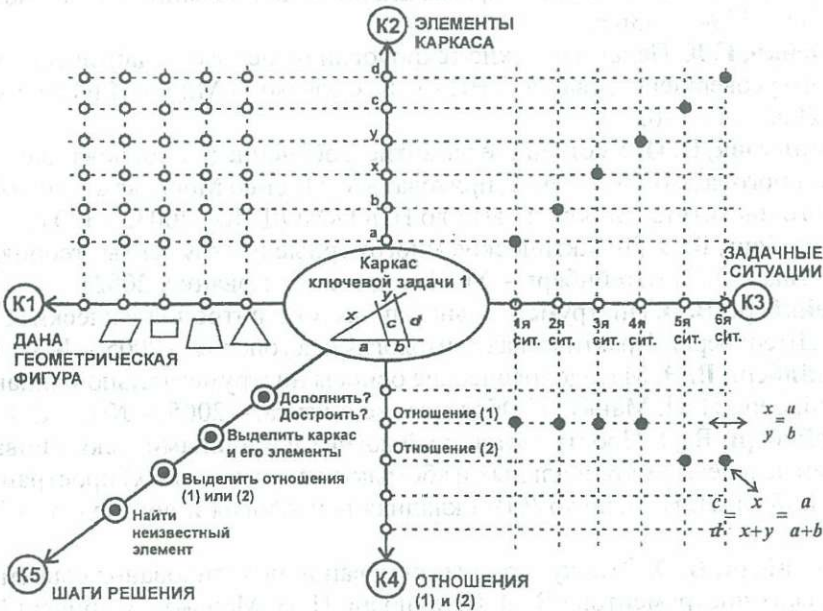


Рис. 4. Логико-смысловая модель представления «умений»

аналитического моделирования знаний в образовательные технологии, является определение соотношения и взаимосвязи чувственного, вербально-логического отражения и аналитико-модельного отражения и отображения, определение их места и роли в процессе обучения. Результаты намеченных исследований направлены на совершенствование процессов образовательной, самообразовательной и профессиональной деятельности.

**Резюме.** При взаимодействии с внешней средой в различных формах проекции (познавательное, эмоционально-образное переживательное, оценочное) на процессы отражения по мере увеличения степени переработки исходной информации постепенно наслаиваются процессы отображения. «Слепочные» формы непосредственного отражения дополняются вербально-логическими и модельными формами опосредованного отражения, а точнее, **отображения** как результата переработки исходной информации. Различные формы отображения возникают благодаря сложному и малоисследованному процессу мышления – проекции первичного отражения на искусственно созданные человеком средства презентации знаний, или преотражения.

Формирование условной «третьей сигнальной системы» человека завершается при дополнении схематизации аналитическим моделированием знаний. Это предопределяет необходимость исследования и разработки качественно новых дидактических средств инструментального типа, поддерживающих процессы проекции и отображения знаний как более высокой формы мышления. Тем самым образовательная деятельность приближается к современным формам научной и производственной деятельности специалистов.

## Литература

1. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – С. 136.
3. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода) / Н. И. Чуприкова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
4. Штейнберг, В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика / В. Э. Штейнберг. – М: Народное образование, 2002.
5. Штейнберг, В. Э. Инструментальная дидактика: антропологические основания / В. Э. Штейнберг // Практическая психология и логопедия. – 2005. – №3. – С. 5–7.
6. Штейнберг, В. Э. Методологические основы инструментальной дидактики / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Образование и наука. – 2005. – №1. – С. 8–23.
7. Штейнберг, В. Э. Пространственный когнитивно-динамический инвариант ориентации человека в материальных и абстрактных (смысловых) пространствах / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Прикладная психология и логопедия. – 2004. – №4 – С. 3–9.
8. Штейнберг, В. Э. Этнокультурные основания моделирования современных дидактических инструментов / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – №1. – С. 210–213.



9. Штейнберг, В. Э. Этнокультурные основания современных дидактических инструментов / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. VIII. – 2004. – С. 242–247.

## РАЗДЕЛ II ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 37.0+316.7+17

*Л. Г. Борисова*

### ЗАБОТА: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ СМЫСЛ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ

**Плохо, если о тебе некому заботиться.  
Еще хуже, если не о ком заботиться тебе.**

*Станислав Ежи ЛЕЦ (1909–1964),  
польский писатель*

*«Педагогика общей заботы».*

*Надо осмыслить ключевое понятие*

Объективная необходимость обсуждения смысла и содержания понятия «забота» возникла давно – еще в начале 50-х годов двадцатого столетия, когда ленинградский педагог и философ И. П. Иванов активно разрабатывал педагогику общей заботы и ее неперемнную составляющую – методику КТД (коллективной творческой деятельности).

Идут годы, возникают и исчезают педагогические, философские, социологические концепции, а педагогика общей заботы неустанно набирает силу, крепнет, обретает новых сторонников, ее география расширяется. О ней говорят как о «гигантском новообразовании» в российской педагогике XX века (А. И. Адамский), как об «уникальном по массовости и условиям проведения педагогическом эксперименте» (С. Л. Соловейчик), как о самой современной системе воспитания – «лучшего пока не придумано», ей посвящают дипломные работы и диссертации. Все больше и больше практических педагогов используют богатейший методический арсенал КТД, а теоретическое осмысление этого интеллектуального богатства продвигается, к сожалению, медленно.

Мы мастерски освоили и развили методику КТД, оценили ее практическую эффективность, однако, увы, не успели или не сумели дать социально-философскую интерпретацию стержневого понятия педагогики академика И. П. Иванова – понятия «забота».

Понятие «забота» неисчерпаемо, как понятия «добро», «любовь», «совесть», «долг», «честь», «свобода», «ответственность», другие социально-философские категории. Без теоретического анализа понятия «забота» трудно понимать и развивать такие области знания и практики, как «социальная политика», «социальная работа», «экология культуры», «профессиональная этика», «социология личности», не говоря уже о педагогике и психологии. Не сомневаюсь, возведение слова «забота» в ранг термина, понятия, а мо-

жет быть, и категории обогатит и теоретические основы философии и социологии образования.

**«Забота» – не только слово, но термин и понятие**

В сознании многих из нас «забота» предстает как простое, с детства знакомое, доброе, ласковое слово, – слово, насыщенное теплым отношением, добротой, высоким нравственным содержанием. Слово «забота» не выступает здесь в роли научного или философского понятия, оно принадлежит обыденному сознанию и до сих пор, не будучи осмысленным теоретиками, остается по преимуществу явлением повседневной жизни.

Было бы чрезвычайно полезно систематизировать авторские (И. П. Иванова) смыслы и контекстуальные значения термина «забота». Шаг в этом направлении сделан: инициатива профессора Е. В. Титовой в создании словаря «Педагогика общей заботы: понятийный аппарат» (СПб, 1998) – несомненно, начало этой важной работы.

Социально-философское и социологическое осмысление термина «забота» должно помочь ему обрести статус научного понятия, достаточно абстрактного, а значит, имеющего богатую семантику. Это чрезвычайно важно для теории. Еще важнее все это для практики, для понимания не только нравственного содержания и методических оснований педагогики общей заботы, но и осознания педагогики И. П. Иванова как духовного механизма организации творческой жизни людей (детей и взрослых), их социального бытия как общественных отношений людей открытого, гражданского общества.

В основе педагогики общей заботы И. П. Иванова – реальная добровольная социальная самоорганизация детей и взрослых, их добрые дела «на пользу и радость людям». Да, концептуальные положения (теория) присутствуют, но вместе с разработанной автором методикой коллективной творческой деятельности. Теория и практика составляют органическое единство. Ибо без организации действительной жизни и деятельности (пусть во многом игровой) никакой педагогики, тем более «общей заботы», быть не может.

\* Любая педагогика направлена на подготовку подрастающего поколения к жизни, но ни одна так тесно не связана с самой жизнью, участием в ее *преобразовании и улучшении*, как педагогика общей заботы.

\* Любая педагогика предусматривает взаимодействие детей и взрослых, в какой-то мере – их сотрудничество, но ни одна так основательно не построена на *содружестве поколений*, как педагогика общей заботы. (Сотрудничество и содружество – не одно и то же, однако эту псевдосинонимию нередко можно встретить не только в лексиконе журналистов, но и в солидных научных сочинениях).

\* Любая педагогическая система делает объектом своей заботы учащихся и воспитанников. Таковую педагогику называют гуманистической. Но ни одна педагогическая система не обратилась к ребенку как *субъекту заботы*. Это сделано в педагогике И. П. Иванова, где теоретический и методический фундамент – это действительное включение воспитанников в отношения заботы об окружающей жизни и людях – не только о младших, но и старших, о сверстниках и о себе как товарище других людей.

### О непонимании такого понятного слова «забота»

Наши многочисленные семинары и дискуссии с педагогами радуют тем, как хорошо учителя и руководители школ понимают и принимают методику КТД. Но, к сожалению, многие не понимают смысл ключевого понятия педагогической системы И. П. Иванова – заботы. А если употребить полный авторский термин – «общая забота», то непонимание возрастет.

Это непонимание содержится не только в реальной педагогической практике, что вполне извинительно, но и в самом солидном педагогическом фолианте нашей страны – в «Российской педагогической энциклопедии», изданной в Москве в 1993-1999 гг. под редакцией крупнейших ученых-педагогов с передовым «постперестроечным» мышлением и инновационными ориентациями.

В первом томе «Российской педагогической энциклопедии» (1993 г.) есть слово «забота». И это делает честь составителям словника книги – они не прошли мимо столь важного для педагогики термина. О содержании словарной статьи «забота» будет специальный разговор, вернее сказать, полемика. Чуть позже.

В этом же томе есть словарная статья «Иванов Игорь Петрович». Для подобного издания это непременно, поскольку персональные статьи по академическому «чину» предусмотрены для всех без исключения. Однако в этой словарной статье не говорится о главном – о том, что академик И. П. Иванов – автор педагогики общей заботы. Здесь слово «забота» употребляется в своем практическом смысле, в качестве элемента быденного сознания: «Основное средство сплочения коллектива по Иванову – совместная организаторская и творческая деятельность детей и взрослых, наполненная заботой о людях и улучшении жизни и способствующая гражданскому воспитанию личности» [3, с. 334].

Более того, в первом томе «Российской педагогической энциклопедии» есть большая и весьма содержательная статья члена-корреспондента Российской академии образования О. С. Газмана, горячего сторонника, думаю, и поклонника, несомненно, ученика и продолжателя педагогики общей заботы. Статья, посвященная ивановской педагогике, помещена под названием «Коммунарская методика». Название говорит само за себя: автор обращает внимание все на то же – на методику.

Статья выполнена весьма обстоятельно, в энциклопедическом стиле, в ней присутствуют даты, имена, выделены четыре основные (с точки зрения автора статьи) черты методики И. П. Иванова. Надо отдать должное О. С. Газману в том, что, говоря о сути методики, он начинает с главного: «Центральное звено методики – понятие общей, творческой заботы об улучшении окружающей жизни. В этом значении забота включает одновременно и общую деятельность, и её мотив (на кого или на что она направлена), и эмоциональное человеческое отношение к тем, о ком заботятся дети. Такая забота есть, по сути, гуманистически мотивированная преобразовательная деятельность, в процессе которой изменяется образ жизни детей (воспитательная среда) и тем самым создаются условия для нравственного развития подростка» [3 с. 457– 458].

### **Понятие «забота»: полемика с «Российской педагогической энциклопедией»**

Для начала я вынуждена полностью привести маленькую энциклопедическую статью «Забота». Делаю это по трем причинам. Во-первых, цитирование определения заботы, хотя оно введено без всякой связи с И. П. Ивановым, позволит сделать небольшой контент-анализ текста и поможет приблизиться к пониманию сути величайшего российского педагогического феномена XX столетия – педагогики общей заботы.

Во-вторых, чтобы выразить сожаление по поводу некритического использования этой и других словарных и энциклопедических статей. Некоторые не совсем удачные трактовки педагогики общей заботы кочуют по дипломным и аттестационным работам педагогов, перепечатываются составителями различных пособий и словарей, попадают на «круглые столы», конференции и семинары, не способствуя пониманию смысла весьма важных для педагогов вещей.

В-третьих, проделанная нами аналитическая работа поможет проследить динамику наращивания содержания и смысла понятия «забота». Для теории и истории педагогики чрезвычайно важно, когда есть возможность сравнивать определения понятий «до и после», например, как педагогика общей заботы И. П. Иванова обогатила смысл и содержание скромного, можно сказать, незаметного, «домашнего» слова «забота».

*«Забота, - пишет автор энциклопедической статьи Р. Г. Апресян на с. 316 тома 1, - деятельное отношение к человеку, направленное на оказание помощи, содействие благу и счастью человека и вытекающее из сострадания или обязанности. Забота проявляется во внимании, соучастии, поддержке, попечении, благодеянии. Пример наиболее полной и бескорыстной заботы – материнство. В отношениях между людьми забота всегда выражается как солидарность. Однако в психологическом и этическом плане люди, вступающие в отношения заботы, не могут быть равноправными, так как забота как бы предполагает покровительство, с одной стороны, и иждивенчество, с другой. Поэтому осуществление заботы требует от людей поведения, гарантирующего сохранение нравственного достоинства лица, которому оказывается забота, и того, кто ее проявляет».*

Здесь многое верно и приемлемо: и «*деятельное отношение к человеку*», и «*содействие благу и счастью*», и то, что примером наиболее полной и бескорыстной заботы является материнство. Правда, вслед за материнством было бы не лишним добавить: доброта, отзывчивость и внимательность педагога (все-таки энциклопедия-то педагогическая). Но про педагога в книге нет, хотя к моменту издания «Российской педагогической энциклопедии» (замечу с некоторой обидой, а может быть, и с досадой), то есть к началу 90-х годов, педагогика общей заботы академика И. П. Иванова переступила через свое сорокалетие. И уже тогда был создан и опубликован ивановский «ассортимент забот», в том числе «забота воспитательная» и «забота воспитательская».

Однако для понимания педагогики общей заботы недостаточно видеть в ней лишь доброе отношение к детям со стороны взрослых. Это, безусловно, присутствует, но это тривиально. Такая ущербная трактовка, к сожалению, весьма распространенная в обыденном сознании, приводит, к тому,

что в словосочетании «педагогика общей заботы» слова «забота» и, тем более, «общая» оказываются лишними. Зачем к «педагогике» присоединять общую заботу? Разве и без того неясно, что педагогика – это всегда забота старших о младших. Но не только это, и прежде всего не это имел в виду академик И. П. Иванов.

Многие просто не замечают самого главного в этой педагогике – смысла заботы как нравственного ориентира деятельности детей, а общей заботы – как особенного характера их совместной со взрослыми деятельности, направленной на улучшение жизни, как содружества и сотрудничества старших и младших во имя общего блага.

На фоне такого понимания энциклопедическая статья могла бы отразить в своем примере бескорыстной заботы не только «материнство», но и «детство». Дети тоже способны на бескорыстное внимание и заботу. Это обогатило бы семейную педагогику концепцией: не иждивенческое положение детей и односторонняя опека со стороны взрослых, но и доброе отношение детей к взрослым, их общая забота о родном доме, соседях, о школе как «выражение солидарности между людьми» – старшими и младшими в семье.

Автор энциклопедической статьи пишет, что *«люди, вступающие в отношения заботы, не могут быть равноправными, так как забота как бы предполагает покровительство, с одной стороны, и иждивенчество, с другой»*.

От такого понимания заботы (независимо от какой бы то ни было педагогики) становится жутковато: словно речь идет о подаяниях нищим. Как будто бы те, о ком заботятся, это униженные и оскорбленные, будто они боятся доброго отношения, потому что оно может подчеркнуть их нищету, разоблачить ущербность, выставить напоказ слабость, а то и уродство.

Однако представление автора энциклопедической статьи о заботе внутренне непротиворечиво – если есть иждивенцы и покровители, то отношения не могут быть равноправными. Здесь благодеяние становится подаянием. Покровитель – субъект, иждивенец – объект. Это непреодолимая альтернатива: благодетель возвышается, иждивенец унижается. Здесь нет равноправия, тем более взаимности, здесь односторонняя опека, а не общая забота.

Конечно, автор прав в том отношении, что любое благое дело не может быть навязано (нельзя заставить быть счастливыми). Подарок или помощь не должны унижать людей, будь они даже иждивенцами или инвалидами. Деликатность, скромность – непременно условие искренней доброты. То, даже очень хорошее, что сделано ради превосходства над другими, не может называться заботой. Самовозвышение, эгоизм, удовлетворение собственных амбиций – это извлечение выгоды, корысть, меркантилизм.

Как хорошо понимал это выдающийся педагог Аркадий Гайдар (именно в этой роли я хочу представить здесь писателя). У него вся тимуровская команда действовала «по секрету». Вслед за А. П. Гайдаром и макаренковским В. Н. Терским И. П. Иванов со своими друзьями-учениками создал серию КТД (это праздничные сюрпризы, секретные трудовые десанты, подарки далеким (незнакомым) друзьям), в которых авторов добрых дел порой не только не видно и не слышно, они нарочно прячутся, таятся. Эту

«секретность» и «сюрпризность» И. П. Иванов возвел в ранг методического приема, способа организации жизни на пользу и радость людям. «...И добро не напоказ – вот что дорого для нас», – говорится в одном из законов жизни КЮФ.

И еще одно полемическое замечание. В энциклопедической статье утверждается, что забота – *«деятельное отношение к человеку, направленное на оказание помощи, содействие благу и счастью человека и вытекающее из сострадания или обязанности»*. Если с состраданием как мотивом доброго отношения можно согласиться, это чувство – сочувствие, оно, несомненно, побуждает к благодеянию, помощи и поддержке, то с заботой по обязанности согласиться нельзя. Это противоречие в понятии. *Если понимать заботу, не как работу, а как доброе отношение, чувство, то забота – это всегда то, что идет от души, а не по приказу, команде, обязанности или даже из чувства долга или ответственности.*

Правда, если рассматривать заботу с позиций социологии, то «содействие благу и счастью по обязанности» не только имеет право на существование, оно должно развиваться как неперенная функция государства, местных властей, многих общественных организаций, партий, профессиональных групп. *Только отдадим себе отчет в том, что «забота» употребляется здесь в другом смысле: забота становится синонимом работы.*

Во всем мире, в том числе и у нас в России, стала развиваться социально значимая отрасль «заботы по обязанности» – ее называют «социальная работа». Подчеркнем здесь, что понятия «забота» и «работа», хотя во многом и пересекаются, но весьма отличаются друг от друга. Они связаны диалектически. Социальная, педагогическая, медицинская, милицейская, спасательная и многие другие виды профессиональной работы – это то, что может иметь «сердечную», «душевную» составляющую. Однако может и не иметь. Главное – такая работа должна быть объективно необходимой для людей заботой.

### ***Забота – это социальное творчество***

Педагогику общей заботы можно было бы назвать педагогикой социального творчества: дети и взрослые вместе создают то, на что способны, обустроивают мир по своему разумению, становятся рачительными хозяевами окружающей и собственной жизни.

Однако не будем спешить переименовывать. И без нас уже многие обходили ключевое слово «забота» то ли из-за непонимания его смысла, то ли стесняясь собственной доброты. Правда, разнообразие названий происходит не только из-за этого. Богатое по содержанию, и методам, яркое по форме социальное явление, демократичное и гуманистичное по характеру отношений, пронизанное романтикой, устремленностью к лучшей жизни и духом свободы, такое явление трудно назвать одним словом. О педагогике И. П. Иванова говорят как о «педагогике сотрудничества», называют ее «коллективным творческим воспитанием», «орлянской педагогикой», «методикой КТД», «новым воспитанием», «воспитанием по Иванову». Со временем название определится. Великую дидактику Яна Амоса Коменского сегодня называют «классно-урочной системой». Думаю, она заслуживает лучшего названия. Но от социальных кодов и символов никуда не денешься. Главное – не потерять смысл, не выхолостить богатое содержание.

Попробуем продвинуться в понимании смысла заботы, который не исчерпывается содержанием широко используемых в педагогике понятий «*деятельность*», «*труд*», «*творчество*». «Забота», хотя и пересекается с этими понятиями, гораздо шире, глубже, богаче по своей социокультурной природе, имеет четко выраженную нравственную определенность.

В социологии, психологии, педагогике фундаментальное теоретическое положение гласит: необходимыми и достаточными актами становления и развития личности являются *труд, познание, общение* (См. работы ленинградского психолога Б. Г. Ананьева). То же формулируется в несколько иных понятиях: *деятельность, общение и развитие самосознания*, эти непереносимые социальные условия формирования образа собственного «Я» составляют основу концепции московского психолога А. Н. Леонтьева.

Зачем при таком концептуальном и понятийном богатстве вводить новое слово, как это сделал Игорь Петрович Иванов? Концепция Б. Г. Ананьева была ему хорошо знакома, он работал в институте, который возглавлял Борис Герасимович. Разве недостаточно включить человека в труд, познание, общение, активную деятельность, чтобы развивалась личность, чтобы педагогический процесс стал эффективным? Попробуем порассуждать.

*Труд...* Действительно, разделение и кооперация труда – основа развития общества, а труд во всех типах культуры рассматривается как основополагающий фактор не только существования, но и сущности личности, возникновения сознания, речи, морали, делающих человека способным к взаимодействию и сотрудничеству, отличному от происходящего в мире природы.

Однако история показывает, что труд не только возвышал, но и унижал человека, не только приносил свободу, а становился каторгой, он был радостью и вдохновением, но и оборачивался горем и проклятьем человечества. Тема значения труда (как, впрочем, познания, общения, других видов деятельности и отношений) важна не только в социально-историческом масштабе, но и на групповом и индивидуально-личностном уровнях.

На это обратил внимание выдающийся советский социальный педагог А. С. Макаренко. Он вывел «формулу»: важным условием развития личности является не «труд-работа», а «труд-забота». Педагогика И. П. Иванова берет свое начало от А. С. Макаренко. Создавая комплексную систему самореализации личности – «педагогику общей заботы», И. П. Иванов тщательно изучал и высоко ценил идеи других своих предшественников: Дж. Дьюи, Баден Пауэлла, И. Н. Жукова, С. Т. Шацкого, В. Н. Сороки-Росинского, И. В. Ионина, А. П. Гайдара, Януша Корчака. Ничто не возникает на пустом месте. Истокам, социокультурным корням педагогики общей заботы академик И. П. Иванов придавал исключительное значение. Писал об этом много.

*Деятельность...* Это понятие еще шире и многозначнее, чем понятие «труд». Однако оно более популярно в сегодняшней педагогике, так как используется в противовес пассивному восприятию детьми содержания учебных дисциплин. Деятельность предполагает активность человека. Это очень важно для развития личности. А для более интенсивного и эффективного развития способностей учащихся педагоги разрабатывают методики (технологии) включения детей не в любую, а в *творческую деятельность*.

Однако даже в этом случае понятия «забота» и «творчество» остаются сами по себе, не связываются в органическое единство. Действительно, если



творчеством считать самостоятельное решение пусть даже и непростых задач, а также фантазию, выдумку, сочинительство в рамках познавательного процесса, то забота с творчеством связываются с большой натяжкой. Педагогический принцип деятельности отвергает «педагогику слушанья», выучивания и повторения готового знания. Педагогика, которую И. П. Иванов называл педагогией «передачи и усвоения», есть трансляционный, сугубо дидактический, «урокодательский» процесс.

Если же следовать логике Игоря Петровича и рассматривать заботу как деятельность, не ограниченную рамками процесса передачи и усвоения знаний, умений, навыков, то приходится признать, что преобразование окружающей и своей жизни, то есть «сотворение» мира по собственному усмотрению – всегда процесс творческий.

Известный социолог А. Г. Харчев в книге «Социология воспитания» писал: «Личность – не простое отражение общественных отношений, но активный фактор их развития, а ее воспитание должно способствовать не только восприятию и усвоению знаний и трудовых навыков, общественных установлений, ценностей, ролей, но и обретению, накоплению, привнесению творческого вклада в жизнедеятельность общества».

Философам и социологам понятно, что воспитание личности – это не только включение в процесс познания, но и в активное творческое преобразование жизни, в ходе которого развивается человек как субъект общественных отношений. К сожалению, это понятно далеко не всем педагогам: не зря на протяжении десятилетий с трудом пробиваются в образовательный процесс идеи и методы соединения школы с жизнью, обучения – с трудом, развития общественной активности, нравственного и бережного отношения к природе, людям, общественной собственности и т.п.

Педагогика общей заботы включает в поле своего внимания окружающую жизнь не только для познания и поддержания в ней установленного порядка, передачи имеющихся норм и заведенных правил. Ее суть в социальном творчестве людей (детей и взрослых) – в создании новых (собственных) образцов культуры, норм общения и деятельности, методов и средств управления и самоуправления, способов доброго взаимодействия, сотрудничества и содружества людей.

Много лет меня, человека атеистической культуры, мучил вопрос: что значит «Бог сотворил человека по образу и подобию своему»? Если Бога никто не видел, значит, говорить о подобии по внешнему облику не имеет смысла. Надо попытаться найти сходство в чем-то глубоко внутреннем. Тогда остается одно: Бог уподобил себе человека по своей творческой сущности – Он создатель мира, и потому человеку надобно обрести образ творца: создать свой дом, семью, работу, позаботиться об окружающей жизни, о себе и при этом сотворить мир особенный – не зарывать свой талант в землю, а сделать то, на что способен именно ты – развить и реализовать свое уникальное дарование, быть, как все и одновременно, как никто другой.

Русский философ Н. А. Бердяев полагает, что диалог человека с Богом основан на взаимном творческом деянии: «Бог ждет от человека творческого акта как ответ человека на творческий акт Бога» [1, с. 206].

Не могу удержаться от желания привести замечательные строки из стихотворения русского поэта Николая Заболоцкого, с предельной точностью

и лаконичностью выразившего диалектику взаимосотворения миров – человека (личности) и окружающей жизни:

*Два мира есть у человека –  
Один, который нас творил,  
Другой, который мы от века  
Творим по мере наших сил.*

### **Забота – это свободный выбор**

Свободный выбор сродни инициативе – тому, что совершается по внутреннему побуждению. Инициатива – разновидность социального творчества. Это не просто добровольная деятельность на благо общества и личности, инициатива (от лат. *initium* – начало) – внесение нового в жизнь людей. Это творческое отношение к сложившемуся, привычному, к тому, что другие не замечали или не хотели делать, а мы взяли и что-то предприняли. Проявляя творческую активность, мы берем на себя ответственность. Ведь нас никто не заставлял. Мы сами так решили. Это собственный выбор.

Наше многолетнее взаимодействие с педагогами показывает, что далеко не все связывает заботу как творческую деятельность с демократическим механизмом организации этой деятельности, то есть с методикой коллективной организаторской деятельности. Нередко, отдавая предпочтение игровому характеру, яркости форм КТД, взрослые подменяют детскую инициативу собственными или приобретенными по случаю сценариями, а ребят из хозяев и преобразователей жизни возвращают в роль объекта учебно-воспитательного процесса, в положение исполнителей, пусть доброй, но не своей воли.

Авторитарные педагоги лишают детей (и себя) свободы выбора, права на инициативное самоопределение и самовыражение. Тем более они лишают их возможности действовать вместе, сообща, группой, коллективом. Используя авторитарное (недемократическое, унитарное) правление, раздавая роли и задания, такие педагоги не объединяют, а разъединяют и детей, и взрослых. А это противоречит совместному существованию людей в реальной жизни, сути народной соборности, творческой деятельности по обустройству своего бытия.

И. П. Иванов разработал так называемый «алгоритм содружества» старших и младших, который представляет собой организационный (демократический) механизм, позволяющий свободно выбирать дела, проявлять инициативу: сочинять праздники, придумывать сюрпризы, игры, трудовые десанты и делать многое другое – то, что хотим и можем – доброе, веселое, полезное.

Термин «алгоритм» был выбран специально – как способ решения задач, точно предписывающий последовательность действий, позволяющих получить результат при наличных условиях. Этот алгоритм представляет собой 6 стадий КТД, о которых мы говорили: 1) предварительная работа (стартовая беседа, коллективная разведка дел и друзей); 2) коллективное придумывание, планирование дела; 3) подготовка; 4) проведение КТД; 5) коллективное подведение итогов (рефлексия); 6) ближайшее последствие (выполнение собственных решений, новые поиски, замыслы). Эта алгоритмичная, последовательно повторяющаяся серия организационных процедур обеспечивает возможность свободного включения членов коллектива в сис-

тему самоуправления, она помогает каждому желающему проявить себя, свою инициативу, дает право на слово и дело.

Право выбирать и действовать по своему усмотрению, инициативно, самостоятельно – непереносимое условие существования и развития личности. Свобода – одно из важнейших социальных благ и колоссальный социально-психологический ресурс.

### **Забота – это любовь**

Слово «забота» в русском языке удивительно богато – в нем одновременно содержится любовь и дело. Забота – это деятельная любовь, это желание добра и само добро, привнесенное в жизнь человеком.

Пытаясь раскрыть социальный смысл понятия «забота» через триаду связанных между собой понятий – «творчество» – «свобода» – «любовь», составляющих концептуальную основу педагоги общей заботы Игоря Петровича Иванова, мы с необходимостью осознаем, что субъектом заботы могут быть только свободные люди, ибо сделать что-то хорошее можно и по приказу, а заставить любить невозможно. И потому нам предстоит захватывающие дух размышления о любви, о любви как творческой силе, преобразующей и одухотворяющей мир, о том, что забота об улучшении жизни – основа развития свободной личности, творческого сотрудничества и содружества свободных людей.

Русский поэт Максимилиан Александрович Волошин писал: «Все положительные и творческие силы человека – в любви. Любовью он вносит в мир новое... Его задача оставить после себя вселенную любви». О построении мира как «вселенной любви» мечтали не только поэты, романтики, фантасты. Теме любви посвящают свои работы ученые и философы с древних времен и до наших дней.

Большой ученый XX века, русско-американский социолог Питирим Александрович Сорокин (1889-1968) внес огромный вклад в исследование творческой силы любви. Он рассмотрел ее как главный фактор общественного прогресса. Преобразующей силе альтруистической любви он посвятил монографии и статьи, создал при Гарвардском университете Исследовательский центр по созидаемому (творческому) альтруизму, включил в книгу «Главные тенденции нашего времени» специальную главу «Мистическая энергия любви». Суть концепции П. А. Сорокина состоит в следующем. «Благодать любви» – одна из трех высочайших энергий, известных человеку (наряду с истиной и красотой). Любовь, истина и красота являются величайшими ценностями, или энергиями, неразделимыми, не отличными друг от друга. В этой троице любовь понимается как унифицирующая, интегрирующая и гармонизирующая космическая сила, которая противодействует дезинтегрирующим силам хаоса, объединяет то, что разделяется враждой, строит то, что разрушается раздором; создает и поддерживает великий порядок во всем универсуме» [4, с. 250].

Питирим Сорокин исследует основные социальные функции альтруистической любви. Исследовать функции значит выявлять созидательный потенциал социального явления, понимать его место и роль в системе отношений между людьми, между личностью, обществом и государством, осознавать, какой вклад оно вносит в развитие общества. Он выявляет 13 функций любви. Сохраним последовательность и лаконичность авторского перечисления, только заменим буквенную нумерацию на числовую.

«Последние исследования роли бескорыстной творческой любви, – пишет Питирим Сорокин, – показали, что она была и продолжает оставаться реальной силой, которая может:

- 1) остановить межличностную и межгрупповую агрессию;
- 2) преобразовать враждебные отношения в дружеские; любовь пробуждает любовь, а ненависть порождает ненависть;
- 4) влиять на международную политику и умиротворять конфликты;
- 5) любовь – это дающая жизнь сила, необходимая для физического, ментального и морального здоровья;
- 6) альтруисты живут дольше, чем эгоисты;
- 7) у детей, лишенных любви, больше шансов стать морально и социально дефективными;
- 8) любовь является сильным противоядием против преступных, патологических и суицидальных тенденций, против ненависти, страха и психоневрозов;
- 9) любовь выполняет важные познавательные и эстетические функции;
- 10) она является самой возвышенной и самой эффективной воспитательной силой для просвещения и морального облагораживания человечества;
- 11) она является сердцем и душой свободы и всех основных моральных и религиозных ценностей;
- 12) минимум любви абсолютно необходим для продления существования любого общества, и особенно для гармонического социального порядка и озидательного прогресса;
- 13) наконец, что в настоящий катастрофический момент истории рост «производства, распределения и циркуляции любви-энергии» и значительная альтруизация индивидов, институтов и культуры является необходимым условием для предотвращения новых войн и смягчения межличностных и межгрупповых раздоров [4, с. 226-227].

Тема альтруистической любви пронизывает почти все позднее творчество ученого. В послевоенные годы выходят в свет книги П. А. Сорокина: «Альтруистическая любовь» (1950), «Изыскания в области альтруистической любви и поведения» (1950), «Пути и власть любви» (1954), «Американская сексуальная революция» (1957), «Власть и нравственность» (1959).

То, к чему пришел в пору своей научной и человеческой зрелости наш великий соотечественник в Америке, с этого – с создания педагогики общей заботы, педагогики альтруизма и социального созидания – начинает свою творческую деятельность выпускник философского факультета Ленинградского государственного университета Игорь Иванов. И это происходит одновременно, в одну и ту же кризисную эпоху, но – в разных обществах, на разных языках, в разных полушариях Земли, в разных, однако имеющих много общего науках – в социологии и педагогике.

Как жаль, что И. П. Иванов не был знаком с идеями П. А. Сорокина. Его имя в СССР было заблокировано и произносилось только в связи со статьей В. И. Ленина «Ценные признания» Питирима Сорокина» [2]. Ю. В. Яковец, доктор экономических наук, профессор Российской академии государственной службы при Президенте РФ, академик РАЕН, в своей статье «Великие прозрения Питирима Сорокина» пишет о том, что учение знаменитого социолога либо было не известно, либо получало весьма скептическую оцен-

ку [7]. Ю. В. Яковец – горячий сторонник П. А. Сорокина, он считает, что пропаганда идей созидательной силы альтруистической любви жизненно необходима для преодоления опасных тенденций деградации общества, для противостояния «школе вражды и ненависти», которой стали, в частности, многие средства массовой информации (включая телевидение), играющие важнейшую роль в формировании морально-политического сознания поколений. Поскольку историю делают люди, находящиеся в тех или иных взаимоотношениях между собой, мобилизующей силой, цементирующей общество, является энергия любви, которая служит созидательной энергией исторического прогресса.

Величайшая задача человечества, считал П. А. Сорокин, состоит в увеличении производства, накоплении, использовании энергии любви [4, с. 298]. «Если мы хотим повысить производство любви человечества, то все главные культурные системы (включая, несомненно, систему образования – *вставка моя. Л.Б.*) должны быть, очевидно, перестроены, чтобы излучать только позитивный свет любви и приостанавливать производство негативных излучений ненависти» [4, с. 307–309].

«Применение экономических терминов *производство, накопление и распределение* к энергии любви, – отмечает профессор Ю. В. Яковец, – кажется парадоксальным. Однако в действительности оно имеет глубокий смысл, связанный с распределением ресурсов и инвестиций, определением политических целей и приоритетов, созданием и функционированием общественных институтов, определением содержания образовательного процесса – от детских садов до обучения взрослых, театрального репертуара, телепрограмм, издания литературы, периодической печати, наконец, ограничением средств на милитаризацию экономики и общества» [7].

Теперь, на фоне этих блистательных мыслей и образов, в свете идей П. А. Сорокина методика КТД представляется мне этим самым *производством*, которое *творит, накапливает и распределяет энергию любви*. И. П. Иванов создал методику КТД как *фабрику добра* и обеспечил ее технологией творческой заботы, сотрудничества и содружества людей. Не знаю, одобрил бы сам Игорь Петрович использование экономических терминов. Мне кажется, что да. Стоит только заглянуть в «Энциклопедию коллективных творческих дел», и мы увидим: «трудовой сюрприз», «мастерская Деда Мороза», «фабрика игрушек», «кукольный театр», «эстафета любимых занятий», «город веселых мастеров», «ЧТП – чередование традиционных поручений»... Каждое КТД (трудовое, художественное, интеллектуальное), по Иванову, имеет «адрес» – оно направлено на заботу о далеких и близких людях, а также о себе как товарище других людей. Думаю, именно в добровольно предпринятых делах, а не в морализировании, наставлениях, беседах и на «классных часах» происходит созидание энергии любви и содружества. Может быть, именно поэтому многие педагоги так быстро и с интересом осваивают методику КТД, как бы оставляя в тени моральную сторону дела – идею заботы. Может быть, они правы – сначала сделать доброе дело, а потом (или по ходу дела) осознать его добрый смысл, соединить дело и любовь, чтобы получилась забота.

### ***Любовь – это забота***

Впервые о том, что любовь – это забота, я услышала в 1952 году от самого Игоря Петровича. Тогда он работал в Ленинградском обкоме комсомола

и по долгу службы бывал в школах. Время от времени он брал меня с собой. Однажды мы оказались на диспуте старшеклассников «Что такое любовь и дружба?» Дискуссии на другие темы практически не устраивались. Времена были суровые, еще жил и творил «великий вождь и учитель товарищ Сталин», а эта тема была в ходу как идеологически нейтральная. Ребята выступали с пафосом, произносили почти заученные речи, построенные на примерах жизни и деятельности великих людей. В конце дискуссии полагалось заключительное слово. Естественно, его дали «товарищу из обкома».

Тогда меня поразили две вещи. Во-первых, характер выступления Игоря Петровича, его манера говорить искренне, тепло, душевно. Этот тон резко контрастировал с назидательным стилем и воспитательным формализмом тех лет. Во-вторых, то, что эта самая «забота» выражает суть дружеского отношения, что без заботы никакие сильные и горячие чувства не могут называться ни дружбой, ни любовью.

Так я, второкурсница вечернего отделения герценовского педагогического института, взлетела в облака философии гуманизма, понятия не имея ни об Эрихе Фромме, ни о Викторе Франкле, ни о Данииле Андрееве, ни даже о Федоре Достоевском, которого в школьные программы тогда не допускали. Зато я поняла, что Игорь Петрович Иванов – замечательный человек и выдающийся педагог. С тех пор идея заботы и построенная на ней педагогика никогда не покидали меня. Забота стала для меня критерием оценки отношений между людьми, ключом к пониманию многих социально-психологических явлений, в том числе любви и дружбы.

«Истинная любовь есть проявление продуктивности и невозможна без заботы... – Так утверждает выдающийся социолог и психолог Эрих Фромм. – Она не «аффект» в смысле пребывания в состоянии возбуждения, вызванного другим, но активная деятельность, способствующая росту и счастью любимого человека...» [6, с. 101].

У Эриха Фромма есть книга «Искусство любви». Свою теорию любви Э. Фромм начинает с теории человека, человеческого существования: хотя и у животных можно обнаружить любовь или, скорее, нечто на нее похожее, однако привязанности животных относятся главным образом к области инстинктов. Человек ушел из животного царства, из мира инстинктивной адаптации. Однако, переходя границу природы, он никогда ее не покидает; человек – часть природы. Человек наделен разумом: он есть «жизнь, осознающая себя». По идее Э. Фромма, человек осознает свою беспомощность перед силами природы и общества – «все это превращает его одинокое, обособленное существование в настоящую каторгу. И если он не сможет освободиться от этой каторги, выйти на волю, не сможет объединиться каким-то образом с людьми и внешним миром, он сойдет с ума» [5, с. 178].

Переживание отчужденности порождает тревогу. Самая глубокая потребность человека – это потребность преодолеть свою отчужденность. Освободиться из плена одиночества помогает любовь. Любовь, по Э. Фромму, – разрешение проблемы человеческого существования.

«Любовь – это деятельность, созидательная активность, – пишет Э. Фромм, – это «пребывание» в некотором состоянии, а не «впадение» в него. Наиболее общее определение активного характера любви можно сформулировать так: любить – значит, прежде всего, *давать*, а не *получать*» [5, с. 179].

Широко распространено понимание слова «давать» как отдавать что-то безвозвратно, чего-то лишаться, чем-то жертвовать. Э. Фромм считает такое понимание ложным, не подходящим для концепции любви. «Человек с «рыночной» психологией охотно отдает, но в обмен непременно хочет что-то получить; отдать, ничего не получив, – значит для него быть обманутым. Люди с «неплодотворной» установкой, отдавая, чувствуют себя обедневшими». Для людей с установкой на плодотворную деятельность «давать» означает совсем другое: «Отдавать много радостнее, чем получать, – отдавая, я ощущаю, что живу» [5, с. 180].

«Самое важное, – полагает Э. Фромм, – отдавать не материальные, а специфически человеческие ценности. Что же отдает один человек другому? Он делится с ним самим собой, своей жизнью, самым дорогим, что у него есть. Это отнюдь не значит, что он обязательно должен жертвовать жизнью ради другого, – просто он делится тем, что есть в нем живого: своей радостью, своими интересами, своими мыслями, знаниями, своим настроением, своей печалью – всеми проявлениями своей жизни. Итак, делясь своей жизнью, человек обогащает другого, увеличивая его жизненную силу и тем самым также и свою» [5, с. 183].

К этой способности обогащать другого Э. Фромм добавляет еще четыре неперенных составляющих любви: *любить – значит заботиться, нести ответственность, уважать и знать*. Представим кратко эти идеи Э. Фромма.

1. *Любовь есть деятельная забота*, заинтересованность в жизни и благополучии того, кого мы любим. Где нет такой деятельной озабоченности, там нет и любви.

2. *Ответственность*. Она часто отождествляется с обязанностью, с чем-то навязанным извне. Но ответственность, полагает автор, в настоящем смысле этого слова – полностью добровольный акт; это мой ответ на нужды другого.

3. Третья составляющая любви – *уважение*. Уважать человека, по Э. Фромму, – значит быть заинтересованным в том, чтобы он развивался по своему собственному пути, а не для того, чтобы служить мне. Если я люблю, я ощущаю себя как одно с любимым человеком, но с ним таким, каков он есть, а не с таким, какой он нужен мне для каких-то моих целей.

4. Но уважать человека невозможно, не зная его; забота и ответственность были бы слепы, если бы они не направлялись *знанием*. А знание было бы бессодержательно, если бы оно не было обусловлено озабоченностью и заинтересованностью. Забота и ответственность, уважение и знание взаимосвязаны. Это неразрывный комплекс установок, которые должны быть у зрелого человека, т. е. человека, который плодотворно развивает свои возможности, который отказался от нарцисстических мечтаний о всеведении и всемогуществе, которому свойственна скромность, порожденная внутренней силой. А такую силу может дать лишь настоящая созидательная деятельность [5, с. 185-196].

#### *Идея заботы – основа философии гуманизма*

Осмыслить идею общей заботы об улучшении жизни и «встроить» педагогику И. П. Иванова в историко-культурный контекст мы попытались в нашей книжке «Социология личности», написанной в соавторстве с Солодовой Г. С. Концепция И. П. Иванова так органично входит в этот контекст,

потому что автор построил свою педагогическую систему на прочном фундаменте философии гуманизма.

В 90-е годы XX века в России появилось немало работ, посвященных гуманизации образования, в которых представлена главная идея – гуманизация образования должна сопровождаться повышением внимания и уважения к личности ребенка. Этот процесс позволю себе назвать «гуманизмом для человека».

Однако гораздо реже авторы подчеркивают теоретическую важность и социальную значимость второго значения гуманизации и гуманизма, который можно было бы назвать «гуманизмом самого человека». Исследование этой категории имеет большое значение для развития системы образования и других социальных институтов, чья миссия – воспитание человека-гуманиста.

Гуманизация образования требует не только этически осознанного отношения к личности как самостоятельной ценности, но и включения становящейся личности в реальный процесс социального творчества, а значит, включения не только в процесс *познания*, но и в процесс *преобразования* окружающего мира вещей, отношений и себя.

Осмысление идеи заботы относится к древним временам: Луцию Аннею Сенеке (ок. 4 г. до н.э. – 65 г. н.э.) принадлежит высказывание: «*Curio hominist bonum perficit*» (Забота совершенствует добро в человеке). Гуманные качества людей греки называли дружелюбием (Демокрит), человеколюбием (Аристотель), а римляне – человечностью (Цицерон). Первоначально гуманизм существовал в форме филантропии, то есть любви к людям. К сожалению, в современной обыденной жизни слово «филантроп» постепенно стало употребляться язвительно, с оттенком насмешливости и даже презрительности. Что поделаешь – в моде «жестокий век, жестокие сердца», а забота, доброта, милосердие – нет.

Глубокий смысл заботы содержится в религиозной литературе Востока и Запада. «Возлюби ближнего» – одна из великих христианских заповедей. Переполнены идеями гуманизма труды европейских педагогов-классиков. Можно процитировать великого дидакта Яна Амоса Коменского: «Никто не рождается только для себя, необходимость жить с другими людьми соединяет всех тройной связью, которой каждый индивидуум обязывается: 1) никого не уязвлять; 2) давать каждому то, что ему принадлежит; 3) приносить пользу, какую кто может». А утописты, энциклопедисты, просветители? Один Жан-Жак Руссо чего стоит!

Великий русский мыслитель Федор Достоевский обратил внимание на такую закономерность: «Чем более человек способен откликаться на историческое и общечеловеческое, тем шире его природа, тем богаче его жизнь и тем способнее такой человек к прогрессу и развитию». Какой прекрасный поворот мысли демонстрирует философ Н. А. Бердяев: «Если я забочусь о хлебе для себя – это материальная забота, если о хлебе для других – это забота моральная».

Как особо важное явление в общественной мысли XX века следует отметить проявление внимания к понятию «забота» со стороны европейских и американских философов. Немецкий философ Освальд Шпенглер (1880–1936), автор знаменитой книги «Закат Европы», пишет: «Заботливость есть исконное чувство будущего, и всякая заботливость вытекает из мате-



ринства... она проявляется в образованиях и идеях семьи и государства и в принципе наследственности, лежащем в основе семьи и государства... В династии (дворянстве) воплощается забота, будущее, воля к длительности».

Немецкий философ-экзистенциалист Мартин Хайдеггер (1889–1976) представил общественное бытие как заботу, сущностью которой является устремление себя вперед – выход за пределы своего существования: «Забота есть вопрос бытия, а ее зов есть совесть». По М. Хайдеггеру, понятие «общая забота» выражает естественный способ взаимодействия с другими, является основой совместного существования. Предмет общей заботы составляет смысл совместного бытия.

Кстати, в «Философском энциклопедическом словаре», изданном в Москве в 1997 г., также как в «Российской педагогической энциклопедии» (1993) содержится словарная статья «Забота». Однако в отличие от педагогов, философы связывают термин с авторскими сочинениями, называют имена исследователей этого феномена. Понятие «забота», в частности, раскрывается через трактовку Мартина Хайдеггера. И. П. Иванов никогда не читал произведений этого немецкого философа. Сочинения Хайдеггера стали издаваться на русском языке лишь в конце 90-х гг. Как бы обрадовался русский академик такому созвучию. Как мы благодарны философам, которые «работают» с понятием «забота», придавая ему не просто статус термина и понятия, но, я бы сказала, возводят его в ранг философской категории.

#### ***Общая забота – главное условие педагогического успеха***

В 1995 г. журнал «Фай Дельта Кэппен» опубликовал «сенсационные» материалы (об этом мы читали в газете «Первое сентября»): американские ученые, исследуя новое для них значение понятия «забота», пришли к выводу, что они нашли альтернативу индивидуализму и эффективный способ развития личности через социальное действие, через взаимообмен заботой, основанной на этических ожиданиях. В этой связи они говорят о революции в образовании. Член-корреспондент Российской Академии образования С. Л. Соловейчик справедливо замечает, что это открытие совершенно не американцами, а нашим выдающимся педагогом И. П. Ивановым в начале 50-х гг.: «И вот открытие русского ученого Иванова приходит к нам из Америки. Теперь будем нудно спорить о приоритетах».

Академик И. П. Иванов в своей работе «Пять условий педагогического успеха» (мы поместили ее в «Энциклопедию коллективных творческих дел») пишет: «Каждый день нашей педагогической работы должен возвышать детей духовно и нравственно. Но почему воспитательное воздействие нередко оказывается бессильным, тормозящим становление личности ребенка? Почему подчас не осуществляются лучшие наши намерения? По-видимому, это происходит от незнания условий успешного решения педагогических задач».

Среди главных из этих условий первым И. П. Иванов называет общую заботу. «Надо научиться включать каждого воспитанника как своего младшего товарища в совместные действия на общую радость и пользу: в поиск дел, нужных людям; в выбор и открытие лучших средств решения жизненно важных задач; в опыт творения добра и преодоления того, что мешает добру и красоте утвердиться в нашей жизни; в оценку сделанного и извлечение уроков на будущее».

Говоря кратко, воспитывать – значит действовать вместе с воспитанниками как товарищами по общей творческой заботе. Ведь только в такой заботе рождается и крепнет гражданское отношение к окружающей жизни – людям, труду, природе, культуре – как источнику общей радости и пользы, ответственное отношение к самим себе как юным гражданам. «В жизни же нередко – и в семье, и в школе, и в лагере – мы делаем наших воспитанников лишь исполнителями придуманных взрослыми для ребят и за ребят поручений, планов, сценариев, «монтажей». При этом, – пишет И. П. Иванов, – одни воспитатели («начальники») добиваются пассивного послушного исполнения; другие («опекуны», «няни») – исполнения активного, но тоже обязательного; третьи («советчики», «подсказчики», «приятели») довольствуются выполнением воспитанниками только того, что они сами захотят, выберут.

Но чаще всего воспитатель, воздействуя на воспитанников, добивается пассивного потребления духовных ценностей, заучивания готовых знаний и умений. Именно поэтому, в силу исполнительского характера деятельности, оказывается живучим потребительско-эгоистическое отношение к жизни, к духовным и материальным ценностям как источнику удовольствия и пользы только для себя или прежде всего для себя, или в конечном счете для себя.

В результате рождается бездумная исполнительность или привычка действовать активно, даже с инициативой, но лишь в том, что «предписано сверху». Так появляются лень, неорганизованность, недисциплинированность по отношению к тому, что «не хочется», к обязанностям, которые «не нравятся». Развиваются равнодушие, высокомерие, грубое отношение к людям, которые «не нужны», кажутся «хуже», «второсортнее», возникает зависть и угодничество перед преуспевающими. Укрепляется жадное, стяжательское отношение к вещам, явлениям природы и культуры, которые «мне лично» интересны и нужны; возникают стремление к «престижу», равнодушие или пренебрежение к тем предметам окружающей жизни, которые «лично мне» не интересны и не нужны для потребления». И. П. Иванов писал это в тот период, который затем был назван периодом застоя нашего общества. Но, увы, и «бездумная исполнительность», и привычка действовать активно, но лишь в том, что «предписано сверху», не просто воспроизводится системой общественных отношений, свою активную «помощь» в этом оказывает система образования со своей педагогикой «передачи и усвоения».

***Пусть педагогика нашей общей заботы об улучшении жизни продолжится***

Если и дальше пытаться вникать в социально-философский смысл заботы, откроется много нового. Чтобы придать понятию «забота» научный статус, необходимо рассмотреть функции заботы как социального явления и научного термина, установить связи с другими видами социальных и личностных проявлений, вписать в терминологическую мозаику социологии, педагогики, психологии, оценить эвристическую значимость этого понятия. Интеллектуальной работы предстоит еще много. Проявим творческую заботу о столь важном для педагогики понятии «забота». Эта работа принесет пользу и общую радость.

Наша попытка сделать анализ двух принципиально отличающихся друг от друга педагогических систем носит теоретический характер. На практике все всегда сложнее, там ничего не бывает «в чистом виде», педагогические методы и приемы двух педагогов довольно часто переплетаются.

Подчеркнем еще раз: мы не противопоставляем эти две педагогики, не оцениваем – одна, мол, хорошая, другая плохая. Мы против единственности трансляционного (дидактического) подхода в образовании, против программирования деятельности и мышления учащихся по преимуществу извне и только во имя познания, а не «сотворения» мира, даже если это направлено на решение такой благородной задачи, как развитие личности. Мы против преобладания потребительского поведения во всех сферах человеческой жизни и образа жизни людей, ничего не созидających и управляемых извне.

И еще несколько слов о названии. Если учесть истоки педагогики И. П. Иванова, то ее можно назвать «социальная педагогика». Однако в последнее время (в 90-е годы XX века) термин «социальная педагогика» стал распространяться с такой скоростью, что по пути успел прихватить лишь то, что на западе называют «социальная работа» – работа с малыми и старыми, больными и обездоленными, правонарушителями и наркоманами. Те, кто называли эту работу социальной педагогией, перепутали, бегло взглянув на США, педагогику с социальной работой. Но постепенно разбираясь, мы уже отличаем социального педагога от социального работника, какими бы похожими они не были.

Со временем, когда пройдет эйфория от встречи с этим новым, очень нужным и долгожданным термином, педагогика И. П. Иванова, может быть, станет называться социальной педагогией. А пока термин занят. Но это не беда. Дело в сути, а у сути много оттенков, потому и подходящих названий несколько. Какое из них закрепится – посмотрим. С нашей точки зрения, самое подходящее – авторское «педагогика общей заботы», неплохо – «социальная педагогика» или «педагогика социального творчества». История все расставит по местам и назовет нужными именами.

### **Литература.**

1. Бердяев, Н. А. Самопознание. Опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. – М.: «Книга», 1991. – С. 206.
2. Ленин, В. И. «Ценные признания» Питирима Сорокина / В. И. Ленин // Полное собр. соч. Т. 37.
3. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993.
4. Сорокин, П. А. Главные тенденции нашего времени / П. А. Сорокин. – М.: «Наука», 1997. – С. 250.
5. Фромм, Эрих. Душа человека / Э. Фромм. – М., ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1999. – С. 178.
6. Фромм, Эрих. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: «Республика», 1994. – С. 101.
7. Яковец, Ю. В. Великие прозрения Питирима Сорокина / Ю. В. Яковец // Социологические исследования, 1999. – №6.

М. Н. Ахметова

## НОВЫЕ ИДЕИ И ИХ «ПЕРЕНОС» УЧИТЕЛЕМ В ПРОСТРАНСТВО СВОЕЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОПРИКОСНОВЕНИЕ МИРОВ В СИТУАЦИЯХ «ВХОЖДЕНИЯ» В ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Как известно, человек самоопределяется во взаимодействии с действительностью. Она дается ему, по словам А. В. Брушлинского, в отраженной, идеальной форме (в мысли, представлении) еще до того, как может предстать перед его восприятием в материальной форме. Технологические решения строятся на системе ведущих теоретических идей и принципов, поскольку индивидуальный опыт невыразим и не передается. Убедительно об этом говорил в свое время Януш Корчак: «Я знаю» не значит «действую сообразно тому, что я знаю». Чужие взгляды незнакомых людей должны преломиться в моем живом «Я». Из теоретических предпосылок я исхожу не без разбора. Отклоняю – забываю – обхожу – увиливаю – пренебрегаю. В результате я, сознательно или бессознательно, получаю собственную теорию, которая управляет поступками. И это много, если что-нибудь, частица теории, во мне приживется, сохранит право на существование, в какой-то мере повлияла, отчасти воздействовала <...> начинаю с того, что знают другие, строю так, как могу сам <...> Ищу и ставлю вопросы» [4, с. 405–406].

Готовность будущего учителя к «переносу» новых идей в пространство своей технологии предполагает методику изучения «примеривания» их к себе, соотнесения со своими индивидуальными качествами. Эти идеи как лично значимые, поистине гуманистические, являются следствием соприкосновения Миров ученых, носителей передового опыта и обучающихся в ситуациях переживания, сопереживания, эмпатии, т. е. процессов спонтанных, трудноуловимых, требующих эмоционально-образного выражения. Описание их возможно на уровне эстетического познания. По А. Маслоу, это «свободное изучение» того, что заложено в самой глубине личности как «Вселенной». Именно поэтому претворение научных истин в живой опыт творческого труда В. А. Сухомлинский назвал самой сложной сферой соприкосновения науки с практикой. «Открытие, сделанное ученым, когда оно живет в человеческих взаимоотношениях, в живом порыве мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способов, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключается творческий труд учителя» [5, с. 15].

*Под переносом идей* будущим учителем в пространство своей проблемы мы понимаем звено творческого мыслительного процесса, направленного на раскрытие *общего* в инновационном обогащении идеями технологического проекта, «вхождение» в педагогическую практику на уровне диагностико-технологического мышления, «*примеривание*» новых идей к себе, со-

отношение их с индивидуальными возможностями и опытностью, ценностно-смысловой перспективой совершенствования образовательно-воспитательных систем, процессов и явлений.

С. Л. Рубинштейн считал когнитивным фондом переноса и его внутренними условиями накопленный индивидом опыт как совокупность знаний, теорий, идей и умений их реализации.

«Врастание» студентов в проектную культуру предполагает поэтапное формирование их компетентности в деятельности по проектированию педагогических технологий, готовности «вхождения» в творческий процесс в ситуации «переноса» новых идей.

*Первый этап* (уровень) развития творческого мыслительного процесса «переноса» идей в технологию собственного проекта предполагает стимулирование открытости образовательной ситуации общения студентов, ретроспекции, осмысления «Я»-концепции, способности принятия решения в интуитивно-рефлексивном аспекте. Это опыт эмоционально-образного восприятия инноваций и их носителей, у которых отмечаются прежде всего человеческие качества, умения строить отношения, общаться. Привлекают гуманистические идеи, но первое «вхождение» в педагогическую практику и проективную культуру может носить пока неустойчивый характер, а выбор идей – случайный. Поэтому необходим четко планируемый результат: 1) *знание* содержательной характеристики трех уровней технологии (уровня теоретических идей, принципов и организационно-методического «исполнительского» уровня); *отношение* как основа готовности формулировать (частично отбирать, заимствовать) основные идеи, принципы и технологические элементы будущего индивидуального проекта той или иной технологии; 2) *знание* своих возможностей и учет их в индивидуальном выборе технологических элементов; *отношение* как основа готовности самоизучения, соотнесения своих возможностей и индивидуальных особенностей с выбором идей, принципов, технологических элементов; 3) *знание* зоны применения технологии (содержательной характеристики понятия); *отношение* как основа готовности выбрать нужные методики наблюдения за детьми, определить направления изучения педагогических явлений, ситуаций и особенностей детей.

Наше исследование показало необходимость уже на первом году обучения вводить материал значительной сложности. Вчерашние выпускники школ готовы к тому, чтобы видеть проблемы современного образования, понимать их, продумывать индивидуальный выбор решения. В качестве задачи-доминанты уже в школе выступало формирование жизненной позиции, т. е. отношения к жизни как таковой и своему «Я» как строителю этой жизни. Центральным целостным объектом духовного осмысления становится «моя жизнь» и мое «Я» как субъект этой жизни» (Н.Е. Щуркова).

На первоначальном этапе обучения *показатель релевантности* проектной культуры как основы развития мыслительного процесса «переноса» идей в рамки собственной технологии – способность осмысливать передовой педагогический опыт, педагогику как науку и искусство, видеть нужность изучаемого материала для будущей работы, его эмоциональную познавательную ценность, педагогические инновационные идеи. При этом важнейшим условием решения названной проблемы является соприкосновение Миров носителей инновационного опыта и студентов в ситуациях «вхожде-

ния» в творческий процесс. Такое соприкосновение способствует и ретроспективному воссозданию студентами школьного опыта, пережитого и уже в чем-то изменившего их. Обратимся к суждениям первокурсников: «А. С. Макаренко – новый мир для меня: его тонкие наблюдения изменили мое мнение о педагогической деятельности»; «Поразила клятва Ш. А. Амонашвили, клятва учителя: искать в каждом ученике индивидуальность, быть надеждой и опорой»; «Уроки открытых мыслей» – подсказанная экспериментальной практикой находка В. Ф. Шаталова. Непредвиденные ситуации. Интересно!»; «Е. Н. Ильин учит быть внимательным к колеблющимся, неуверенным маленьким человечкам. Мы профессионалы и наше творчество – это творение неповторимого и уникального человека»; «Я словно присутствовала на уроках Евгения Николаевича и снова переживала те чувства, которые возникали когда-то при изучении повести «Судьба человека». Я видела, как, подняв над головой книгу, учитель, словно самому себе, сказал: «Вот такая она – судьба». И с минуту молчал...»; «Педагогические идеи для будущей работы можно назвать, изучив опыт новаторов, но только в том случае, если знать и понимать себя»; «Разделяю идеи и принципы С. В. Тандит», «Считаю сложной практику оценивания. Учусь у В. Ф. Шаталова, но постараюсь быть собой»; «Заимствую прием Е. Н. Ильина – видеть «мелочи», «детали» в произведении»; «Технология должна быть адресной: буду искать собственные идеи и «метод»; «Читаешь книги и думаешь: «А каким педагогом буду Я?» [1, с. 250–254].

Взаимодействие преподавателя и студентов на этом этапе определяется принципом педагогической поддержки. Он отражает специфику образовательного творческого пространства как эмоционально-интеллектуальной среды диалога, взаимопонимания и сотрудничества с установкой на осмысление информации о проективной деятельности. Будущему учителю в ситуациях выбора педагогических идей и ценностных ориентаций, ретроспективного и прогностического взгляда на свою «Я»-концепцию необходима помощь, поддержка в выработке своего педагогического «кредо». Предметом поддержки становится субъектность, формирующаяся «самость», индивидуальность. Позиции еще будут уточняться, но эти решения должны быть самостоятельными. В одном из стихотворений Бориса Куняева маленькая девочка рисует солнце зеленого цвета – цвета любимого маминого платья. Воспитательница внушает: весь детский сад рисует солнце «желтыми карандашиками». И девочка перекрашивает свой рисунок. «В это утро Земля не досчиталась Ван Гога», – заключает поэт... Поистине прав В. Франкл, считая, что ценностям нельзя научиться: ценности каждый должен «пережить». И необходимо создавать условия рождения переживания, поддерживать такие ситуации.

Второй этап (уровень) развития творческого мыслительного процесса «переноса» идей в собственную технологию является уровнем ценностных ориентаций в становлении философской основы технологических предпочтений, развития диагностико-технологического мышления, потенциальной и актуальной креативности. Смысловая глубина выбираемых педагогических идей обусловлена соприкосновением с Мирами носителей идей как личностей творческих, духовно богатых, обладающих профессиональным мастерством. Опыт, его теоретическая представленность в концепциях и авторских школах, должен быть «заново обретенным», «пережитым», «пе-

реосмысленным» (А. Маслоу). Это системообразующее и интегрирующее требование к педагогу как будущему исследователю и творцу. Планируемый результат: 1) *знание* теоретических проблем технологии, авторская позиция в выборе определения; *отношение* как основа готовности обосновать свою позицию и свой выбор; 2) *знание* теории систем, процессов и практики моделирования; *отношение* как основа готовности моделировать (проектировать) собственную технологию («метод», по П. Ф. Каптереву); 3) *знание* проблем теории научно-педагогического исследования; *отношение* как основа готовности выстроить научный аппарат темы; 4) *знание* многообразных форм, методов, средств обучения и воспитания в современной школе; *отношение* как основа готовности сконструировать смысловое «ядро» педагогической технологии индивидуального проекта.

О достижении планируемого результата можно судить по следующим высказываниям студентов второго года обучения: *«Мне нравятся гуманитарно-личностные технологии, которые выстраиваются на гуманистической философской основе»; «Выбираю технологии свободного воспитания и экзистенциальную философию»; «Все философские теории гуманистической направленности не отличаются единством воззрений, но их объединяет философская парадигма – феноменология. Изучая авторские школы и передовой педагогический опыт, буду особенно внимательна к философским основам»; «Считаю, что учитель как индивидуальность привносит в идеи новаторов и свое понимание. И это тоже надо уметь разглядеть»; «Нам очень интересно рассматривать школьные уроки. Мы сравниваем их с теми, на которых присутствовали сами. Задумываемся, какой педагогической идеей и педагогической технологией был заинтересован наш учитель. Понимаем педагогический процесс, где и обучение, и воспитание представлены в единстве».*

Представим фрагмент проектирования и реализации технологии преодоления «психологического барьера» (студентка ФФ Марина У., 2 курс, Манчурская школа Алек-Заводского района Читинской области): *«В 7 Б классе сложилась странно трудная ситуация. Саша Р., по всему «нестандартный» подросток, как выражается известный психолог Владимир Леви (Леви В. Нестандартный ребенок. – М., 1983), однажды замолчал, еще в 5 классе. С тех пор на уроках он словно отсутствует. Слушает учителя или занят чем-то своим, определить не удается. Молчит. Никого не замечает, по крайней мере, делает вид, что не замечает. Учительница только рукой махнула, когда ее спросили о Саше: «Ему у нас ничего не нужно. Считает себя слишком умным». Такое отношение было на всех уроках. Сашу не спрашивали, молча проверяли письменные домашние задания, молча записывали в тетрадь другие. Было это все странным, непонятным, загадочным, таинственным...»*

*Из беседы с классным руководителем: «С Сашей мы ведем борьбу (при этом слове мне стало не по себе) с пятого класса. До пятого класса Саша был отличником. Но на уроке литературы он в чем-то не согласился с учительницей (урок был посвящен А. С. Пушкину). Она отчитала его перед всем классом, выставила за дверь... И с мальчиком что-то случилось: он ушел в себя, замкнулся, замолчал. По-прежнему много читает, занимается дома. Но в школе упорно молчит. И все постепенно отступились...»*

Из разговора с родителями: «Сашу интересует почти все, но больше всего стали увлекать вопросы жизни и смерти, потустороннего мира, религии. Порою становится страшно от его вопросов...»

После всего услышанного долго размышляла, как подойти к Саше, чтобы не «спугнуть» его. Решила: нас могут сблизить только книги. Тихонько подошла в перемену и спросила, что он читает. Саша улыбнулся и показал книгу: «Окно в рай». Стала говорить, просто так, обо всем и ни о чем. Саша больше молчал, лишь иногда, улыбаясь чему-то, говорил одно – два слова. Но он слушал, и это мне показалось совсем крошечной удачей. Набравшись смелости, попросила Сашу о встрече. Пообещала принести интересные книги. Он неожиданно согласился... Я перевела дух!... Потом тянулись часы. Испытывала странное чувство тревоги, боялась, что все сорвется, что Саша снова замолчит, как молчал со всеми. Но этого не случилось. Правда, я старалась вести себя как сверстница в его присутствии, как ровесница Саши. Мы шутили и смеялись. Но о себе он заговорил сам. Оказалось, что его не устраивает учебная программа. Скучно и неинтересно. И он занялся самообразованием. Любит историю, литературу (особенно любит стихи), увлекается географией. Саша интересный собеседник: знает много дополнительного, читает разные книги по предметам. О чем бы мы ни говорили, у Саши была своя точка зрения. Я не оспаривала ее, хотя порой и не соглашалась. Завязалась дружба...

... Как-то предложила проверить свою самооценку. Мы оба отвечали на вопросы теста (сказала, что и мне хотелось бы узнать свою самооценку). В своем характере Саша отметил среди перечисленных для выбора следующие качества: гордость, жизнерадостность, искренность, настойчивость, отзывчивость, принципиальность, решительность, сострадателность, увлекаемость, терпеливость, упорство, энтузиазм, мечтательность. 13 качеств по отношению к 20 названным, что составляет  $13/20=0,65$ , т. е. самооценка адекватная.

Напиши три желания (тест): «Хочу, чтобы у меня всегда было много друзей»; «Хочу работать на тракторе»; «Чтобы всегда были деньги».

Мое общение с Сашей заставило меня глубоко задуматься над сложностью человеческих отношений. Вспомнились прочитанные когда-то слова ученого: «Ребенок устроен тонко и сложно, а помещен в школу, где все устроено просто и грубо...»

Сегодня на уроке Саша поднял руку... Моя первая педагогическая победа!»

Третий этап (уровень) развития творческого мыслительного процесса «переноса» идей в проблемное поле технологии будущего учителя предполагает самовыстраивание его профессиональных характеристик в деятельности проективного типа. По словам В. П. Зинченко, «живое» знание «не может быть усвоено, оно должно быть построено <...> так строится живой образ, живое слово, живое движение, живое действие» [3, с. 47–56]. «Перенос» идей происходит на уровне проективных решений собственной технологии будущего учителя. «Вхождение» в творческий процесс вызывает «глубинную перестройку» сознания (Ф. Е. Василюк), его направленность на будущую профессию. Носители инновационных идей вдохновляют в ситуациях соприкосновения Миров или в отдельных случаях вызывают критические суждения.



Планируемый результат выражается в следующих показателях: 1) *знание* технологических элементов авторских школ, образовательно-воспитательных систем, передового педагогического опыта; *отношение* как основа готовности переносить идеи в определенное пространство педагогических проблем; 2) *знание* существенных особенностей избранной индивидуальной технологии (проекта); *отношение* как основа готовности представить эти существенные проявления в технологической карте; 3) *знание* педагогической, психологической и методической литературы по определенной технологической проблеме и истории ее развития; *отношение* как основа готовности анализировать литературу, интегрируя знания из разных источников и образовательных областей, рассматривать прошлое, настоящее и будущее технологических систем в свете синергетического подхода; 4) *знание* психологических аспектов индивидуального технологического проекта; *отношение* как основа готовности психологически обосновать выбор методов, форм и средств обучения в тех или иных ситуациях урока и учебного процесса; 5) *знание* методики проведения опытной и опытно-экспериментальной работы по реализации элементов сконструированной педагогической технологии; *отношение* как основа готовности анализировать результаты использования в период педпрактики технологических элементов собственного индивидуального проекта, опытной работы в школе; 6) *знание* различных форм описания собственного опыта; *отношение* как основа готовности изложить этот опыт в научном сочинении – квалификационной работе.

Примеры и суждения студентов (3–5 курсы). Пробная схема урока «Я вам поведал неземное...» Мастерская по творчеству А. Блока. Проект технологической карты урока студентки 3-го курса ФФ Натальи М.):

I. А. Блок (ассоциации: князь–Россия–Гамлет...).

II. Биография

1) «И жизнь начнется настоящая, и крылья будут мне...» (факты биографии).

2) «Я–Гамлет» (А. Блок как личность).

3) «Но я запомнил эти лица...» (наиболее значимые в судьбе поэта люди).

III. Лирика. Два Блока.

«Узнаю тебя, жизнь! Принимаю!»,

«Изнемогаю на кресте» (чтение стихотворений).

IV. «О, Русь моя! Жена моя!» (образ России у Блока, у других авторов; личное восприятие образов России).

V. Создание школьниками «своего» образа поэта с помощью цитат из произведений Блока.

VI. Прослушивание музыкального произведения, соответствующего атмосфере урока, общему настроению.

VII. Краткое сочинение – эссе по изученной теме.

Технология урока выстраивается на принципе связи  
эстетического и этического

*Другие суждения:*

«Мой индивидуальный проект посвящен проблеме «смежных» искусств в преподавании литературы. В своей исследовательской работе в будущем я буду исходить из понимания литературы как искусства, ее интеграции с

другими видами искусств. Я хотела бы реализовать принцип исследовательского подхода в обучении (опыт школы культурно-исторического типа г. Улан-Удэ). Мне кажется инновационным и перспективным принцип организации особого образовательного и культурного пространства (А. Н. Тубельский). В опыте его школы есть интересные мне технологические элементы, которые я хотела бы использовать: отказ от жесткого программирования деятельности детей, возможность выражать свою индивидуальность в условиях свободного выбора. Мне близка идея возрождения духовных начал (агрощкола А. А. Католикова); работа разновозрастных творческих объединений. Чрезвычайно интересна технология погружения в искусство целой эпохи, когда вся московская гимназия на Юго-Западе «играет эпоху» (Инга Л., 4 курс).

«В своем индивидуальном проекте мы доказываем актуальность проблемы интегрирования содержания образования и обучения, целью которого становится целостное развитие человека, оснащенного системой глубоких знаний. Реализация данной технологии ставит перед нами высокую цель, которую образно выражает герой романа Селинджера «Над пропастью во ржи»: «спасать» детей, уберечь их от пропасти между миром природы и человека. Здесь мы соприкасаемся с идеями педагогической парадигмы «диалогического человека» (А. М. Сидоркин, профессор). Соприкасаемся с пониманием «множественности» субъективных миров других людей, их самостоятельных и «неслиянных голосов и сознаний». Каждый человек – загадка. И это радость – открывать самобытные, не похожие друг на друга голоса, которые несут песню из своего многоцветного мира» (Юлия А., 4 курс).

Из работы Марины Б. (5 курс). Тема проекта «Технология творческого образовательного пространства урока». Школа № 3 г. Читы, 7 Б.

*Подготовительный этап* работы носил диагностический характер, использовались методы, рекомендованные В. И. Загвязинским в работе «Учитель как исследователь» (М., 1980). *Задачи постановочного этапа*: 1) изучить и дать психолого-педагогический анализ отдельных уроков литературы; 2) определить технологические элементы уроков, влияющих на эмоционально-нравственный микроклимат творческого образовательного пространства.

В качестве *критериев* взять за основу сущностные характеристики образовательной среды как пространства творческого, описанные в педагогической литературе (ценности человека; свобода выбора и позиции; свобода самовыражения; возможность индивидуальной траектории движения в образовательном пространстве; технологичность образовательной среды урока). *В нашей опытной работе мы ориентировались* на высоту смысложизненных целей и отношений детей, эмоционально-нравственный микроклимат уроков, его технологичность. *Показатели*: общение и отношения учителя и детей; детей друг с другом; духовность и творчество в содержательном и процессуальном компонентах урока.

Изучение школьников в процессе учебной работы на уроках позволило выявить «проблемных» детей. Юлия Д. – «отвергаемая», переведена из другой школы по этой причине. Социометрический метод показал: к Юле дети тянутся как к умной и начитанной девочке, но она теперь всех отвергает, хотя в ее рисунке (психологический тест) выразилось желание быть со все-

ми вместе. Педагогический вопрос-проблема: как это сделать? Как помочь девочке реализовать свои возможности, «раскрыться»? Проектирую групповую работу, но не назначаю и не предлагаю детям выбрать консультанта-лидера. Группу Юли Д. подбираю особенно тщательно, учитывая все «мелочи» характеров детей. Интересная задача группе, атмосфера доброжелательных отношений, отсутствие назначенного консультанта-ведущего прогнозировали результат: лидерство взяла на себя именно Юля. Так начиналось ее вхождение в новый коллектив. *Технологическими элементами*, влияющими на эмоционально-нравственный микроклимат урока, мы бы назвали свободу выбора и решения школьников, творческую заинтересованность в учебной задаче и единство зоны творческого развития ребенка и образовательного пространства урока».

Резюмируя сказанное, заметим, что новые идеи и их «перенос» учителем в пространство своей технологии как соприкосновение Миров настраивает сознание на глубинную перестройку. «Вхождение» в творческий процесс – это, по словам Ф. Е. Василюка, работа переживания, сложная операция субъекта над своей личностью, где «совершенно необходим Другой. Причем, по-видимому, не всякий Другой, а лишь человек, образ которого является для переживающего живым воплощением миропонимания» [2, с. 161], открытости мыследеятельностного пространства, в которое ему предстоит «войти».

### Литература

1. **Ахметова, М. Н.** Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке / М. Н. Ахметова. – Новосибирск: Наука, СО РАО, 2005. – 308 с.
2. **Василюк, Ф. С.** Психология переживания / Ф. С. Василюк. – М., 1984. – 200 с.
3. **Зинченко, В. П.** Живое слово-понятие: Рассудок и разум / В. П. Зинченко // Известия РАО. – 2000. – № 2. – С. 47–56.
4. **Корчак, Я.** Избранные педагогические произведения / Я. Корчак. – М., 1979. – 473 с.
5. **Сухомлинский, В. А.** Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский // В 3-х тт. – М., 1981. – Т. 3. – 639 с.

УДК 159.923+316.6

**Е. Г. Силяева**

### МЕТОДОЛОГИЯ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА

Актуальной задачей методологии является разработка концептов, обеспечивающих эффективную связь фундаментальных и прикладных исследований ситуаций (экстремальных, необычайных, трудных и др.), что определяет готовность к оперативному решению практических проблем в этой сфере. Расширение круга исследований привело к необходимости рассмотрения личности не только в контексте социальных процессов, происходящих в обществе, но и в контексте социальных ситуаций, в которых функционирует личность.

Различают объективные и субъективные ситуации (по К. Стеббинс). Объективная ситуация – актуальное физическое и социальное окружение; субъективная – любой компонент субъективной ситуации, воспринимаемой человеком, имеющей значение, смысл для личности.

Определение ситуации происходит посредством придания значения объективной ситуации. Тем самым она становится субъективной. Таким образом, при определении ситуации акцент ставится на её внешнем характере. Чаще всего ситуация определяется именно этими рамками.

Понимание ситуации как внешних условий протекания жизнедеятельности человека перекликается с такими понятиями, как «социальный случай», «случай», «социальный эпизод». Структура ситуации включает в себя действующих лиц, осуществляемую ими деятельность, ее временные и пространственные аспекты.

Согласно иной позиции, использование категории «ситуация» в исследовательском тезаурусе возможно только в случае понимания ее не как совокупности элементов объективной действительности, а в качестве результата активного взаимодействия личности и среды. При анализе ситуации по преобладающей роли внешних обстоятельств или личности выделяются объективные и субъективные ситуации.

Ситуация определяется как система субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта. Объективные элементы охарактеризованы при описании предыдущего подхода к определению ситуации. К субъективным элементам относятся межличностные отношения, социально-психологический климат, групповые нормы, ценности, стереотипы сознания.

Влияние ситуации опосредуется так называемыми «воспринимающе-когнитивными системами индивида» (Д. Магнуссон).

В отечественной науке с таким пониманием ситуации перекликаются исследования, оперирующие понятием “личностного смысла”, введенного А. Н. Леонтьевым и понимаемого как оценка жизненного значения для субъекта объективных обстоятельств и его действий в них, а также со сторонниками теории установки (Д. Н. Узнадзе, Ш. А. Надирашвили), согласно которой реакция индивида, помимо стимула, обуславливается установкой как целостным психическим состоянием индивида, формирующимся у субъекта под воздействием действительности.

В. Н. Мясищев в концепции отношений личности предложил понятие “значимой ситуации”, подчеркнув при этом уязвимость личности к определенным факторам среды.

В исследованиях В. Н. Ворониной, В. Н. Князевой ситуация трактуется как когнитивный конструкт личности, который отражает часть объективной реальности, существующей в пространстве и времени и характеризующейся тем или иным социальным контекстом. По поводу представленности ситуации в сознании индивида выделяются два момента: формирование и развитие конструкта ситуации; функционирование конструкта, отражающего ситуацию в качестве элемента целостной системы, представляющей картину мира. В связи с этим описываются уровни психологической репрезентации ситуации в зависимости от степени представленности в целостной картине мира. Отмечается, что ситуация задает контекст восприятия человека, внося упорядоченность в общую картину социального мира.

Выделяются несколько подходов к анализу ситуаций. Прежде всего, следует различать структурный и содержательный аспекты анализа ситуаций. Так, например, структурные аспекты ситуаций выделяет А. Первин, определяющий ситуацию как некий гештальт, характеризующийся сочетанием четырех компонентов: действующих лиц, осуществляемой ими деятельности, а также ее временем и местом. Дж. Форгас делает акцент на содержательном аспекте анализа, а именно – на когнитивной репрезентации имеющих место социальных интеракций.

Другая классификация подходов к анализу ситуаций, предложенная Д. Магнуссоном, включает в себя следующие аспекты: анализ особенностей восприятия ситуаций; анализ мотивационной стороны; анализ реакций на ситуацию.

Итак, исследования, посвященные категориям «субъективной ситуации», «интерпретации ситуации», «субъективности ситуации», «ситуации как когнитивных конструктов», «установки», «значимой ситуации», «личностного смысла», акцентируют внимание прежде всего на перцептивном аспекте ситуаций, т. е. ситуация рассматривается в качестве одной из сторон сложного диалектического процесса взаимодействия личности и среды, а именно воздействия организованных в ситуацию элементов среды на личность.

Таким образом, ситуация как элемент тезауруса может рассматриваться только в качестве квазисистемного конструкта и лишь в связи с тем, что ситуация возникает как результат более или менее активного взаимодействия субъекта со средой, приводящего к выделению из объективной реальности совокупности явлений, которые организуются в некоторое целостное образование лишь в связи с актуальной позицией самого субъекта в окружающем мире. В подобном контексте ситуация является способом организации субъектом явлений внешнего мира. При этом внешняя среда представлена отнюдь не только в своей предметной и функциональной форме, но и как совокупность общественных и межличностных отношений. Совокупность психологических ситуаций обуславливает социализацию субъекта и формирование элементов образа «Я». Субъективные факторы всегда включены в генезис ситуации в качестве ее неотъемлемого звена. В детерминации активности субъекта играют определенную роль и среда, и личность.

Другая полярная позиция в анализе взаимодействия субъекта и среды состоит в утверждении, что непосредственный источник преобразующей активности субъекта находится исключительно в нем самом, среда только наполняет эту активность определенным содержанием, задавая пространственно-временные границы ее реализации.

В нашей трактовке ситуация является категорией, описывающей субъективную, личностно и деятельностно опосредуемую концептуализацию объективных взаимодействий человека со средой его жизнедеятельности. Она, безусловно, имеет личностную сущность и сложную, многоплановую и многоуровневую социальную репрезентацию.

Одно из определений ситуации как молярного сложно организованного субъективного образа объективной действительности позволяет говорить о ситуации как об элементарной единице психического (А. В. Филиппов).

Отраженная психикой совокупность условий и обстоятельств становится значимой для субъекта, когда приобретает для него вполне определенный

личностный смысл. И только после акта личностного смыслообразования сформировавшаяся ситуация начинает в полной мере детерминировать конструктивную активность субъекта. Феномен, который можно назвать феноменом «ситуационного опосредования», имеет существенное значение для анализа социально-психологических факторов детерминации поведения и деятельности личности.

По определению А. Н. Леонтьева, личностный смысл есть оценка жизненного значения для субъекта объективных обстоятельств и его действий в этих обстоятельствах. По-видимому, процесс личностного смыслообразования приводит к определенному квазисистемному, внутренне непротиворечивому для личности преобразованию субъективных и объективных аспектов ситуации в единое целое.

Б. Ф. Ломов обращал внимание на то, что ситуация должна рассматриваться соотносительно со свойствами и особенностями того, что в этой ситуации действует, и с самой ее деятельностью.

Итак, исследование личности с позиций ситуативного подхода предполагает, по крайней мере, три аспекта. Субъект представлен в условиях ситуации:

- 1) системой своих внутренних побуждений;
- 2) своими индивидуально-психологическими и личностными свойствами;
- 3) деятельностными характеристиками.

Проявление индивидуальности связано с познанием как личностного и объективного смысла ситуации, выделением наиболее существенных элементов в ее структуре, осмыслением пространственно-временных, причинно-следственных, сущностных, закономерных и других отношений, которые действуют в структуре элементов ситуации.

## МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: РАЗМЫШЛЕНИЕ И ОБСУЖДЕНИЕ

---

*Уже несколько лет государственная система аттестации научных и научно-педагогических кадров работает в новых условиях реорганизации ВАК Минобрнауки РФ. Что изменилось в системе воспроизводства кадров высшей квалификации? Какие недостатки содержатся в диссертационных исследованиях? И, наконец, как улучшить содержание самих диссертаций по психолого-педагогическим наукам?*

*Эти и другие вопросы являются наиболее дискуссионными и находятся в центре внимания многих исследователей. Поэтому редакция журнала приглашает к дискуссии по затронутым проф. А.Я. Найном вопросам всех заинтересованных лиц.*

УДК 378.245

*А. Я. Найн*

### ДИССЕРТАЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ПОИСКА

Диссертационный совет в Уральской государственной академии физической культуры создан в 1994 году. За этот период педагогами вузов, школ, ДЮСШ, училищ и техникумов Уральского региона России защищены более двухсот диссертаций (из них 232 на соискание ученой степени кандидата и 26 на соискание ученой степени доктора педагогических наук). Благодаря высокой научной квалификации, большому опыту членов Совета, в нем сложилась атмосфера доброжелательности, требовательности, скрупулезности в экспертизе и оценке представляемых на защиту диссертационных исследований.

Многолетний опыт воспроизводства научных кадров высшей квалификации, работа членом Экспертного совета ВАКа России в течение шести лет позволяет высказать некоторые соображения и наметить перспективы улучшения диссертационных исследований.

Начну с тривиальной мысли: все претенденты в ученые должны пройти жесткий кастинг. Сегодня в аспирантуру, докторантуру, да и в институт соискательства почти отсутствует отбор, а есть некоторый набор всех желающих. Притом контингент не самый «достойный из достойных». Претендуют люди, порой весьма далекие от научной деятельности, смутно представляющие в чем суть и функции ученого. Это нонсенс!

В этом аспекте хорошо бы вернуться к старой, оправдавшей себя системе отбора, когда соискатель имел право поступления в аспирантуру (не важно

какой формы – очную или заочную), имея трех–пятилетний стаж работы по выбранной будущей научной специальности.

Что мы имеем сегодня, какой контингент? Часто вновь зачисленный соискатель в «будущего ученого» слабо себе представляет, какой тернистый путь ему уготовлен. Он не готов к сакральному таинству науки. А это резко снижает креативность людей. И, по-моему, это угроза личности в «фокальной точке» ее формирования. Мы, таким образом, воспроизводим молодых ученых с пониженным коэффициентом творчества, с пониженным коэффициентом свободы мышления. А это крайне опасно для нашего места в новом международном образовательном пространстве: там исполнитель не имеет перспективы.

К сожалению, не спасают положение и последние новшества, связанные с аспирантурой: увеличение сроков обучения, уменьшение количества экзаменов и зачетов. Думаю, что они еще более ухудшили подготовку аспирантов и соискателей. И, прежде всего, в плане общетеоретической подготовленности. Наблюдения показывают, что аспирантура, потеряв свой характер, превратилась в обычные курсы повышения квалификации. Где уж тут думать и творить!

Говоря об опыте воспроизводства научных кадров, следует, прежде всего, отметить пути и формы аспирантской подготовки молодых ученых, сложившиеся на нашей кафедре педагогики. Здесь на протяжении уже 15 лет работает «Школа педагога-исследователя». Для обучения в школе приглашаются педагоги физической культуры общеобразовательных школ, школ-лицеев, экспериментальных педагогических площадок, колледжей, высших учебных заведений, имеющие определенный научный задел. В работе Школы принимают участие как доктора наук, профессора, так и начинающие исследователи. Работа организована по системе кругового наставничества, то есть более опытный ученый-педагог шефствует над менее опытным и т.д. Один раз в месяц на пленарных заседаниях слушатель имеет возможность выступить со своими находками, поделиться сомнениями, предложениями, получить квалифицированную консультацию. В результате аспирант или соискатель имеет реальную возможность подготовить в срок диссертацию и главное – сформировать культурологический код ученого. Наш опыт воспроизводства молодых ученых в свое время был одобрен Экспертным советом ВАКа по психолого-педагогическим наукам. Думается, что аналогичные школы должны быть созданы и на других кафедрах, где обучаются будущие «ломосовы».

Общеизвестно и другое: на всех кафедрах должны функционировать методологические семинары. Это прописано в Уставах вузов и Концепции модернизации российского образования. Но, к сожалению, во многих научных коллективах они не созданы. Почему? Слабая научно-методологическая подготовка, прежде всего самого руководителя. А ведь именно здесь можно и нужно проявить свои лучшие организаторские, да и интеллектуальные способности и возможности. Должно стать нормой, чтобы руководитель подразделения, научный руководитель аспиранта, сами соискатели, имея один методический день в неделю, проводили его не в пивном баре, а в достаточно богатых областных (городских) универсальных научных библиотеках. Для нас это уже давно стало закономерностью. Это явно облегчает молодым путь в храм науки.



В последние годы резкой критике подверглась диссертация. Но разве она виновата, что стала по качеству хуже? Экспертный совет ВАКа по педагогике неоднократно обращал внимание соискателей ученых степеней на необходимость более строгого подхода к определению актуальности, формулировке противоречий и названий самих диссертаций. Эта проблема была и предметом обсуждения в ряде публикаций [1; 2; 3; 4; 6; 7]. Во многих работах заканчивается описание актуальности предпринятого исследования чаще всего выводом о том, что, несмотря на имеющиеся изыскания, научные знания в рассматриваемой предметной области недостаточны, либо они устарели, либо отсутствуют. Тем самым готовится переход к формулировке противоречия и проблемы исследования. Момент, безусловно, ответственный. Здесь сложилось клише на «кухне» подготовки авторефератов, которое зачастую девальвирует саму идею противоречия. Допускаются две логические ошибки. Так, один из диссертантов пишет, что существует необходимость в адаптации методов проблемно-развивающего обучения в средней специальной школе, однако отсутствует научно разработанная методика обучения. Эта «оппозиция» и составляет противоречие. У другого автора сформулировано «противоречие между настоятельной необходимостью преодоления разобщенности содержания спецдисциплин... и отсутствием научно обоснованного подхода к проектированию содержания интегративного курса». У третьего – «противоречие между объективной общественной потребностью в необходимости формирования у руководителей физкультурных учреждений организаторских умений и недостаточной разработанностью данной проблемы» [7, с. 45-46].

Авторы забывают, что не может быть противоречия между чем-то существующим (требования практики, реализации такой-то методики и т. п.) и отсутствием чего-то (научных знаний, обоснованной методики и т. п.). Распространена и другая логическая ошибка: противоречие, приводящее к постановке проблемы, не может лежать в разных плоскостях, например, педагогической практики и теории. Противоречие должно быть сущностным, внутренне присущим одной и той же реальности, единому предмету, явлению или процессу, диалектически раздваивающим его на противоположности и только в силу этого предполагающим новые теоретические построения, выдвижение гипотезы, ее проверку, подтверждение или отвержение. В ходе такой проверки, как точно подметил А. А. Вербицкий, и должны появиться новые знания, которые становятся «третьим членом» диалектической «пары», разрешающим противоречие [2, с. 55].

С формулировкой проблемы исследования возникают сложности, если противоречие сформулировано некорректно. Коль скоро в «противоречии» фиксируется, что отсутствуют такие-то знания, методики, теории либо они недостаточно разработаны, то их разработка и объявляется (в вопросной форме) проблемой исследования, что явно некорректно. А между тем, должно стать правилом, что комплекс противоречий формулируется на теоретико-методологическом, методико-аксиологическом и процессуально-технологическом уровнях, особенно в докторских изысканиях.

Названия диссертаций нередко формулируются общо, неопределенно, не раскрывая существа проблемы или темы исследования. Уже название должно содержать ответы на вопросы «Что, кого (чего) и где?», чтобы видно было, какая проблема или какой конкретный вопрос ставятся в центр изыс-

кания. Так и вспоминается ироничная присказка 70-х годов: «на некоторые вопросы даются некоторые ответы».

Все еще встречаются исследования, которые начинаются со слов «Совершенствование ...». Но дело в том, что «совершенствование» всегда является незавершенным, с иногда даже бесконечным процессом, изучение которого, строго говоря, нельзя считать законченным. Диссертация же как научная квалификационная работа должна быть завершенным, законченным исследованием. Будем помнить: четко сформулированное название работы является одним из показателей квалификационного уровня соискателя ученой степени [6, с. 19].

Теперь посмотрим, как формулируются **задачи исследования**. Их часто бывает слишком много (4-5), а иногда и более. Впрочем, для тех, кто претендует на звание доктора наук, это, может быть, и допустимо. Первой обычно значится задача – «изучить состояние проблемы в теории и практике». «Кочует» она из одной работы в другую. Безусловно, соискателю необходимо изучать состояние теории и педагогической практики. Но это не предмет защиты и не новизна исследования, а условие написания любой научной работы. Похвально стремление исследовать причины возникновения определенного явления в теории и практике, тенденции его развития. В кандидатских диссертациях встречаются такие формулировки: «проверить доступность содержания самостоятельной работы студентов», «проанализировать эффективность того или иного методического приема», «проверить уровень усвоения учебного материала» и т. д. Такие формулировки не могут не вызывать сомнений. Например, не ясно, что должно быть «доступно» обучающимся: объем содержания для данного отрезка учебного времени, глубина содержания, возможность только запомнить или понять его? В чем суть «эффективности»: прочность, глубина, быстрота усвоения, осознанность изучения учебного материала или что-то еще? Нередко в диссертациях и в авторефератах не удается найти ответы на поставленные вопросы.

Особого внимания заслуживает **гипотеза исследования**. Известны два типа гипотез: первый – описательного характера с указанием причин и возможных следствий, второй – объяснительного, когда раскрываются возможные следствия из определенных факторов, а также условия, при которых эти следствия обязательно произойдут, то есть раскрывается, в силу каких причин и обстоятельств данное исследование имеет место. Описательные гипотезы, как известно, не обладают прогностической силой, а объяснительным присущи такие свойства [8; 9; 10]. Хорошо, что во многих диссертациях содержатся гипотезы объяснительного характера, с помощью которых можно получить новое знание по изучаемой проблеме. С этих позиций можно положительно оценить многие докторские работы, которые защищались в нашем Совете. Следует особо подчеркнуть, что умение четко формулировать свои идеи, новое знание, зафиксированные в диссертации, – это важнейший показатель уровня профессиональной научной квалификации автора. Новые идеи, новое знание – это интеллектуальная собственность исследователя, его капитал [6, с. 20].

Однако что не может удовлетворить в этой части ряда диссертационных работ? К сожалению, чаще всего соискатели выдвигают лишь одну-единственную научную гипотезу. Очень редко можно встретить два-три гипоте-

тических предположения по одной и той же проблеме. Как правило, выдвинутая гипотеза полностью подтверждается. А как может быть по-другому? Ведь иных предположений не допускается. Почему бы в заключительной части работы не показать, а что из первоначально выдвинутых положений не подтвердилось, от чего пришлось отказаться, что изменить? Хорошо бы узнать, какие гипотетические положения дали отрицательный результат. И объяснить – почему. Ведь такой результат может быть еще более ценен для науки, чем позитивный. Однако от шаблона, к которому привыкли диссертанты, видимо, отказаться трудно. Но придется. Иначе заметных нововведений в образовании нам не увидеть. Нередко еще в качестве гипотезы предлагаются очевидные положения, не требующие научных доказательств. Например, такая: «в процессе организации самостоятельных тренировок учащихся ДЮСШ, руководящая роль должна принадлежать тренеру».

Кстати, в такой формулировке отсутствует различие нормативного и исследовательского подходов. Если речь идет об обосновании нормы («должна принадлежать», «должна развиваться»), то гипотеза здесь ни при чем. Если о том, как обстоит дело на практике, то зачем слово «должна»? Да и вообще от постулатов долженствования (необходимо, следует, надо) веет наукообразной назидательностью.

Заметим также, что от того, как сформулирована гипотеза, зависят выводы по проведенному исследованию. Они зачастую не соответствуют поставленным задачам, иногда не дают ответа на вопрос, решена ли каждая задача и как конкретно. Случайные явления и факты, полученные в ходе исследования, занимают в выводах слишком много места. Заключение в конце диссертаций напоминают резюме, то есть краткое повторение сказанного в автореферате, не раскрывают по существу итогов самого исследования.

В выводах важно показать, какой минимум обязательных условий надо обеспечить, чтобы иметь такой же результат, какого достиг исследователь. Ведь полученный научный результат можно считать инновацией лишь в том случае, если его можно воспроизвести. Поэтому так важно соблюдение требования – изложить для других условия, при которых воспроизведение установленного факта возможно, избежать случайных фактов и явлений. Иными словами, выводы должны четко ограничивать сферу действия найденной педагогической инновации. И сами выводы крайне желательно подразделить на три группы: бесспорно доказанные, предварительные и те, что связаны с определением дальнейших перспектив.

Как известно, подача в автореферате (во введении диссертации) методов исследования имеет два варианта. В первом методы перечисляются после «методологических основ». Это является достаточно закостенелой схемой, но привычной для российского исследователя. Во втором они приписываются этапам исследования, что вполне логично. Это определенное «ноу-хау», которое в свое время было одобрено ВАКом. Как правило, поэтапное перечисление использованных методов в исследовании ведет к прозрачности полученной фактологии. Здесь требуется значительная интеллектуальная работа. Ведь одни и те же методы нередко применяются на протяжении всей опытно-экспериментальной работы. В то же время поэтапные ссылки на методы носят заведомо точечный характер, так как объективны, а потому неформальны. Однако в аспирантуре целенаправленно этому не обучают. По наукоёмкости данная процедура соискателю может оказаться не под

силу. Без сомнения, механическое перечисление методов в первом варианте идет вразрез с требованиями логики представления методологического аппарата изыскания. В противном случае можно согласиться с В. В. Князевой, что методологический аппарат диссертационного исследования становится не творчеством, а формализмом [4, с. 101].

Во многих кандидатских диссертациях стало почти правилом констатировать, что разработанная методика эффективна и способствовала, например, активизации познавательной самостоятельности, или развитию рыночного мышления, или формированию общей культуры обучающихся. Но едва ли все педагогические средства и условия, которые исследуется в диссертации, могут действительно оказать реальное воздействие на те или иные процессы, повлиять на образовательную ситуацию. Сомнительно это особенно в тех случаях, когда исследование опирается на какой-либо один-единственный учебный предмет и тем более частное положение, связанное с этим предметом.

В диссертационных исследованиях нередко используются **методы** психологии, социологии, математики и других наук. Такое стремление можно только приветствовать. Комплексное использование методов различных научных дисциплин становится необходимым условием при изучении сложных объектов. Организация междисциплинарных исследований выдвинула актуальную задачу изучения взаимосвязи различных методов внутри целостной системы, особенностей влияния методов общественных и естественных наук на развитие теории и практики педагогики [2, с. 19].

Замечу здесь, что многие исследования сферы образования не имеют должного психологического обоснования. Часто в педагогическом «калейдоскопе» мелькают фамилии ведущих психологов, но при этом неясно, как их концептуальные идеи «работают» на педагогику. А между тем взаимодействие методов различных наук проявляется по-разному. Поэтому здесь уместна другая формула: педагогика и психология должны быть не «рядом, а вместе». Это одна из весьма актуальных проблем – соотношение педагогики и психологии. Различение этих наук необходимо не только для определения логики и характера предполагаемых результатов отдельных исследований, но и в целях расширения комплексной научной работы, к которой привлекаются в числе других представители психологической науки. Основываясь на конкретно-историческом подходе к науке и практике, следует различать, с одной стороны, психологизм как методологическую позицию, с другой – психологию как специальную научную дисциплину. Психологизм, отрицающий право педагогики на собственную теорию, обрекает ее на роль интерпретатора результатов психологических исследований. Психология же была и остается важнейшим источником научного обоснования практики обучения и воспитания [3, с. 167]. На методологическом и теоретическом уровнях педагогика использует основные идеи, теоретические положения, обобщающие выводы общественных и естественных наук для обоснования исходных принципов, предпосылок обучения и воспитания, целей образования. И это вполне оправданно. В зависимости от избранной парадигмы меняются представления и подходы в образовании, конкретные рекомендации, которые может дать наука педагогической практике.

Едва ли нормальным явлением является и тот факт, когда диссертация выполняется на одной-единственной экспериментальной площадке (шко-

ла, вуз и др.). Здесь уместен упрек ВАКа: такая работа нужна только соискателю или вузу. Должно стать правилом: кандидатская диссертация выполняется на трех, а докторская на пяти и более площадках. Из них одна является базовой, другие дополнительными, где проверяется полученная фактология. В таком случае и научная новизна будет более аргументированной, «наукоемкой».

К числу недостатков многих диссертационных исследований относится отсутствие или неубедительность качественных и количественных доказательств педагогической эффективности защищаемой инновации. Это убедительно показал в своей статье В. В. Краевский [5]. На несостоятельность попыток применять методы точных наук без учета специфики объектов такого применения указывает и другой ученый, А. А. Вербицкий, который отмечает: «Применение математики к другим наукам имеет смысл только в единении с глубокой теорией конкретного явления. Об этом важно помнить, чтобы не сбиваться на простую игру в формулы, за которой не стоит никакого реального содержания» [2, с. 18-19].

Таким образом, можно утверждать, что применение «количественных» методов и, соответственно, критериев в педагогике ограничено спецификой гуманитарной сферы научного познания, делающей во многих случаях недостижимой полную количественную определенность получаемых результатов. В сфере гуманитарного познания все большее распространение получают качественные методы исследования, что отмечают такие известные специалисты в области методологии педагогики, как В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Никандров, В. А. Сластёнин и другие. Эти методы позволяют отразить взаимодействие объективных и субъективных факторов, влияющих на эту сферу. При качественном подходе, по мнению В. В. Краевского, исследователь действует особым образом. Во-первых, отходя от роли беспристрастного регистратора фактов, он занимает двойственную позицию – «сочувствующего» участника и «стороннего» наблюдателя. Во-вторых, устанавливаются доверительные (на равных) отношения с участниками образовательного процесса. Человек представляет для исследователя интерес не просто в качестве объекта изучения и источника информации, но как личность со своим миром образов и переживаний. Для познания опыта, переживаний, чувств конкретных людей, из практики необходимо знание, основанное преимущественно на понимании и интерпретации. Ясно, что точных критериев оценки такого знания не может существовать [5, с. 16-17].

Конечно, соблюдение баланса между количественным и качественным в конкретном исследовании, в конечном счете, дело самого исследователя, его таланта и интуиции. Не все в научной работе можно предусмотреть и предписать заранее, особенно в таком тонком деле, как педагогическое. В работах, конечно же, есть материал, указывающий на то, что методика апробирована, а выводы на высоком уровне обобщены. Но делается это зачастую небрежно и без специального внимания к столь важному требованию научного исследования. Здесь можно встретить утверждения типа: «методика доступна, ее изучение вызывает глубокий интерес учащихся», «решение проблемных задач содействует интеллектуальному развитию обучающихся, воспитывает культуру мышления», «студенты видят новые грани изучаемых явлений, глубже проникают в их сущность и содержание», «ме-

тодика подготовки будущего учителя и самоорганизации здорового образа жизни средствами физической культуры является эффективной»; «предлагаемый комплекс условий оказывает позитивное влияние на воспитанность учащихся, вырабатывается инициативность и предприимчивость». При этом не всегда указывается, каким образом (специальным методом или направленным наблюдением, интервьюированием и т. п.) диссертант определил, что его методика повысила, допустим, умственное развитие обучающихся или усилила их самостоятельность. Без указания критериев разного рода «улучшения», «содействия», «оказания влияния» другие и подобные обещания можно считать лишь выражением здравого смысла, но не научным аргументом. Полученные таким образом факты часто противоречивы и не позволяют сделать окончательный вывод о конкретных нормативах и рекомендациях. Для решения проблемы необходимы более точные наблюдения, свободные от субъективных впечатлений самих соискателей [4; 5; 8].

В ряде работ доказательств отсутствуют даже по тем вопросам, которые ставятся как задачи исследования. Если по отдельным педагогическим явлениям, установленным в ходе исследования попутно, отсутствие доказательств правомерно (но тоже с оговоркой о предварительности суждений), то по выдвинутым задачам исследования решение должно быть доказательным. Если же доказательств нет или их явно недостаточно, научная этика требует признать, что решить поставленную задачу не удалось или она решена пока ориентировочно, необходима дальнейшая проверка выдвинутых положений. Между прочим, из этого вовсе не следует, что данная диссертационная работа плоха. Как известно, в исследовании должны быть в первую очередь продемонстрированы навыки научных изысканий, то есть умение ставить и решать проблему так, как это принято в науке.

Заметно возросло количество кандидатских диссертаций по специальности «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры». Абсолютное большинство из них посвящено проблемам подготовки спортсменов высшей квалификации и юных спортсменов. Не отрицая их актуальности, замечу к сведению Федерального агентства по физической культуре, спорту и туризму РФ, что слишком мало разработок по проблемам развития массовой физической культуры, особенно по физкультурно-оздоровительной работе с взрослым населением, по вопросам формирования потребности, мотивации в здоровом образе жизни детей и подростков, управления физкультурным движением, профессионально-прикладной физической подготовки учащихся и студентов вузов.

В целом, в диссертационных исследованиях недостаточно полно и глубоко раскрывается методика педагогического эксперимента: его цели, содержание, формы организации, способы обработки результатов и т. п. Все ещё редко используется лабораторный эксперимент, особенно полезный на стадии первоначального поиска. Эксперимент, который проверял бы влияние различных факторов на одно и то же педагогическое явление, в диссертациях описывается редко. Да и возможен ли он в ситуации, когда диссертант захотел выявить, к примеру, «уровень профессионального самосознания преподавателя физической культуры в условиях осуществления совместной деятельности ДЮСШ на основе всех образовательных институтов и рыночных структур»?

Нередко эффективность предлагаемого метода обучения декларируется без сравнительной экспериментальной проверки усвоения того же самого содержания, апробированного с помощью других методов обучения. Это со всей очевидностью проявляется, например, в работах методического характера. Редко раскрываются организация и содержание мыслительного эксперимента. Относясь к области теоретического знания, он представляет собой систему умственных процедур, подвергающих анализу идеализированные объекты. Будучи теоретической моделью реальных экспериментальных ситуаций, мыслительный эксперимент проводится в целях выяснения согласованности основных принципов теории. Все еще слабо используется в диссертационных исследованиях вычислительный эксперимент, основанный на расчете с помощью компьютера объема исследуемой выборки, вариативности и репрезентативности эксперимента.

В диссертационных исследованиях одинаковые по содержанию явления довольно часто обозначаются разными терминами. И, наоборот, разные педагогические явления обозначаются одним и тем же термином. В самых разных значениях употребляются «метод», «средство», «понятие», «состав», «структура», «умственная деятельность», «навык», «умение», «условие», «мышление», «прием мышления», «форма мышления», «активизация познавательной деятельности» и др.

Очень много логических погрешностей. Особенно распространены ошибки в классификациях объекта и предмета, в выборе методологических положений исследования, формулировке научной новизны, практической значимости и положений, выносимых на защиту.

Логика построения большинства авторефератов в точности повторяет структуру самой диссертации. Но ведь это самостоятельное произведение, отражающее этапы возникновения научной проблемы, хода ее решения и работы по поиску доказательств полученных выводов. Авторы слишком прямолинейно стараются пересказать содержание глав и параграфов. Само же обоснование проблемы и темы, предлагаемого комплекса педагогических условий обучения или результатов анализа подготовки обучающихся выступает не как главное, а как то, что можно узнать из диссертации, если читателю автореферата этого захочется. В заключение отмечу также, что диссертации по педагогике слишком объемны. Стало чуть ли не нормой писать работы по 190–220 и даже более страниц. Редко можно встретить кандидатскую работу в 150 страниц. А ведь именно такой объем предусмотрен Положением ВАКа. Все они могут быть сокращены за счет более тщательной редактуры и написания текста на более высоком уровне обобщенности.

**Какие же пути решения проблемы воспроизводства научных кадров сегодня являются приоритетными? Думается, они могут быть сформулированы следующим образом:**

✓ повысить эффективность системы отбора профессионально-ориентированной молодежи (а не набора соискателей) в аспирантуру и докторантуру. Поиском аспиранта должен заниматься не отдельно взятый ученый или кафедра. Это абсурд. Должна быть создана система отбора на федеральном уровне, в которой доминирует госзаказ, прежде всего региональных (периферийных) вузов;

✓ привлекать в качестве научных руководителей видных ученых; специалистов смежных наук, в том числе из других вузов, – в качестве научных консультантов. Сегодня же многие доктора наук, профессора имеют по 5–6 и более аспирантов и соискателей. Здесь можно приветствовать последнее требование ВАКа об уменьшении числа аспирантов и соискателей у одного научного руководителя до 2–3 человек. Сейчас к научному руководству привлекаются коллеги, которые 2–3 года назад защитили диссертацию и еще не овладели технологией подготовки молодых ученых. Отсюда и явно негативный результат. Надо вернуться к прошлому опыту, когда к научному руководству привлекались только профессора, а кандидаты наук – в виде исключения, те, что имеют аттестат доцента и 10-летний опыт работы в высшей школе;

✓ уместно поставить и такой вопрос: может ли быть научным руководителем ученый, чьи основные труды и чья диссертация были защищены не по той специальности, которую избрал соискатель (аспирант)? Практика доказывает не только такую возможность, но и значительную эффективность подобных сочетаний. Дело в том, что любой дипломированный специалист в свое время прошел школу подготовки диссертации, владеет в определенной мере методологией, теорией и практикой написания диссертации, знает основные требования и учитывает их в своей деятельности в качестве научного руководителя. И все же...мы можем предположить, что подобная ситуация допустима в тех случаях, когда научным руководителем выступает доктор наук, имеющий достаточный опыт руководства. Что касается других случаев, есть предмет для размышлений... [1, с. 58-59];

✓ установить ежеквартальную систему отчетности научных руководителей за эффективность руководства аспирантами, докторантами и соискателями с последующей морально-материальной мотивацией;

✓ поощрять аспирантов за представление с последующей защитой диссертации в срок трех–четырёхмесячной стипендией, а научных руководителей – шести–восьмимесячным окладом;

✓ организовать на кафедрах ежемесячные методологические семинары с целью систематической апробации промежуточных результатов изыскания, требующих повышенного внимания при проведении экспертизы. Общеизвестно, что только на подобных школообразующих семинарах, которые проводятся традиционно на ведущих кафедрах вузов, можно профессионально выполнять «добротные» исследования. Для этого необходимо создавать научные школы, развивать их инициативу, поддерживать и всячески поощрять их руководителей;

✓ целесообразно, на наш взгляд, при диссертационных советах создавать экспертные советы из молодых ученых, которые могли бы оказать содействие аспирантам и соискателям в разработке практико-ориентированных рекомендаций по исследовательской проблематике будущих ученых. На такие заседания мы, как правило, приглашаем в качестве неофициальных оппонентов тех членов диссертационного совета, которым в дальнейшем будет предложено стать официальными экспертами и возможными официальными оппонентами по анализируемой работе. Особое внимание при этом мы уделяем: формулировке проблемы и темы изыскания; оценке методов исследования; эмпирической обоснованности результатов; репрезентативности педагогического эксперимента.



И последнее по счету, а по значимости должно быть первым и главным. Диссертационные советы в соответствии с «Положением» работают за счет бюджетов организаций, в которых созданы. Пора уже добиться того, чтобы их деятельность финансировалась в бюджете вуза отдельной строкой, как это делается во многих университетах России.

## Литература

1. **Белкин, А. С.** Диссертационный совет по педагогике: проблемы и перспективы / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 54-60.
2. **Вербицкий, А. А.** О структуре и содержании диссертационных исследований / А. А. Вербицкий // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 16-21.
3. **Гостев, А. Г.** Понятийный аппарат диссертационных исследований: каким ему быть? / А. Г. Гостев, А. Я. Найн // Образование и наука. – 2002. – № 1(13). – С. 166-174.
4. **Князева, В. В.** Методологический аппарат диссертационного исследования: творчество или формализм? / В. В. Князева // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 100-108.
5. **Краевский, В. В.** Научное исследование в педагогике и современность / В. В. Краевский // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 13-20.
6. **Москвичёв, Л. Н.** О названиях диссертаций по специальностям социальных и гуманитарных наук / Л. Н. Москвичёв // Бюл. ВАКа МО РФ. – 1999. – № 7. – С. 18-20.
7. **Найн, А. Я.** О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
8. **Найн, А. Я.** Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам: Учебно-метод. пособие / А. Я. Найн. – Челябинск: УралГАФК, 2000. – 187 с.
9. **Найн, А. Я.** Педагогический эксперимент: методика и его организация: Учеб. пособие. / А. Я. Найн, З. М. Уметбаев. – Магнитогорск: МаГУ, 2002. – 127 с.
10. **Назарова, О. Л.** Управление исследовательской подготовкой руководителя образовательного учреждения: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск: УралГАФК, 2004. – 368 с.

## РАЗДЕЛ IV

# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

---

УДК 378+371

*С. Н. Батракова*

### СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ В КУЛЬТУРЕ

Острота интереса к проблеме личности, обозначившаяся в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом, носит всеобщий характер. Это объясняется положением современного человека в мире и в обществе, его потребностями в самоосуществлении как индивидуальности и теми ограничениями, которые объективно сложились как следствие определенных тенденций в развитии общества. Речь идет о широко известном, интенсивно развивающемся явлении, имеющем самое серьезное значение для образовательно-воспитательных процессов. Это дифференциация науки, труда и социальной жизни, требующей от человека специализации и профессионализации, которые, как правило, ведут к односторонности развития, формированию т. н. «дробного», «частичного» человека, - той опасности, которую прозревал еще на заре возникновения машинного производства Ф. Шиллер (XVIII в.) и которая сегодня многократно увеличилась.

В этих условиях необычайно актуализируется проблема формирования целостной личности, готовой и способной не только к научному, но многостороннему познанию и постижению явлений мира и определению на этой основе свободного творческого отношения к ним.

Отдавая должное, следует отметить, что проблема личности занимает значительное место в психолого-педагогических и смежных с ними социально-психологических, философских исследованиях отечественной науки. Существует значительная по количеству и разнообразию научная и учебно-методическая литература, что свидетельствует и о признании приоритетного места проблем личности и широте получивших признание поисков (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, Э. В. Ильенков, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Э. Фромм, К. Г. Юнг и др.).

Здесь следует оговориться. В соответствии с господствующими социологическими, идеологическими и отчасти философскими установками цели образования в недавнее время формулировались в лучших гуманистических традициях - формирование всесторонне развитой, гармонической личности, хотя эта цель по большей части носила декларативный характер. Между тем, многие ученые добросовестно стремились раскрыть основные понятия провозглашенной целевой установки: всесторонность, целостность, гармоничность (В. Г. Афанасьев, Л. П. Буева, М. С. Каган, Л. Н. Коган и др.). Особое место занимала проблема целостности личности, которая рассматривалась в контексте и в соотносительности с обществом как целостностью. Так, В. Г. Афанасьев понимает целостность личности как единство

разнообразных проявлений общественных отношений. [1, с. 32]. Однако выводы и примеры о том, в чем проявляется нецелостность, не соответствовали теоретическим посылкам, когда она выражалась, например, в разрыве между «словом и делом» и т. п. [1, с. 67-72].

Естественно полагать, что проблему целостности формирования личности изучали и пытались реализовать многие педагоги: А. С. Макаренко, В. С. Ильин, Б. Т. Лихачев, В. А. Сухомлинский и др.

Из последних исследований можно назвать основательный труд В. С. Ильина «Формирование личности школьника (целостный процесс)». Выполненное в известное время, с его системой социологических и идеологических установок, оно и целостность личности определяет как производную от целостности общества. Отсюда целостная личность определяется как «собранность, объединенность интегративных качеств, основой и критерием которой являются требования общества», а нецелостность личности рассматривается как раздвоение личных и общественных отношений [4, с. 37].

В образовательной практике понятие личности используется чрезвычайно широко, в самых разнообразных ситуациях. Однако осмысленное и воспринимаемое только в его психологическом содержании, для собственно педагогического (формирующего) воздействия оно представляется недостаточно продуктивным. В этом легко убедиться, обратившись к психолого-педагогической литературе для учителя.

При этом выясняется, что прежде всего психолого-педагогическая наука обращена к личности *ученика*. Среди наиболее распространенных подходов к изучению личности применительно к педагогическому процессу можно выделить три направления.

Так, задачи непосредственного управления учебным процессом объясняют необходимость диагностики, проектирования и установления обратной связи учителем. Конкретная учебная ситуация требует знания интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов и качеств личности учащегося, а также свойств, которые определяют отношение к окружающим их людям, к выполняемой ими деятельности и к самому себе. «Формирование правильного представления о личности ученика, - пишут исследователи, - опосредовано складывающейся у учителя в процессе его профессиональной деятельности своеобразной теорией личности, базирующейся на совокупности определенных научных представлений, возрастных, социальных, половых, профессиональных и т.п. стереотипов, анализа результатов собственной практики взаимодействия с учащимися» [5, с. 60]. Иначе говоря, у учителя, как утверждается, складывается определенная «критериальная структура личности» [5], сквозь призму которой и происходит анализ и оценка личностных особенностей, которые выступают как наиболее значимые для реализации учителем учебно-воспитательных функций. Это направление изучения личности развивается в психолого-педагогическом аспекте фиксации и анализа системы отдельных психологических характеристик.

Далее мы выделяем то направление, в котором личность школьника рассматривается как объект (субъект) воспитательного воздействия со стороны учителя. В последнее время оно развивается в аспекте демократизации школы, гуманизации взаимоотношений участников педагогического процес-

са, организации его на условиях взаимопонимания, сотрудничества и со-творчества. Педагогический пафос заключается в признании за учеником как личностью права на выражение и развитие его индивидуальных интересов и потребностей, возможность выбора и принятие ответственности за свой выбор. Здесь часто подчеркивается субъектность школьника как возможность проявления в учебной ситуации, заданной и ограниченной (по определению) ролевыми, учебно-методическими и др. предписаниями, своей позиции, права не только на исполнительскую (по заданию) деятельность, но и творческую, выражающуюся в утверждении своего мнения, оценки, отношения (Ш. А. Амонашвили, А. А. Бодалев, С. В. Кондратьева, В. И. Слободчиков и др.).

Наконец, личность ученика исследуется в контексте школьного общения, в контексте коммуникативных отношений в системе «ученик – учитель». Труды многих ученых (педагогов и психологов) направлены на поиск средств оптимизации отношений между участниками общения, которые дают возможность для более полного раскрытия школьником своего потенциала. Изучение социально-педагогических аспектов взаимодействия в системе «учитель – ученик» приводит к выводам о формировании в педагогическом процессе определенного (авторитарного и демократического) стиля общения. Говоря в целом, изучение и акцентирование внимания на социально-психологических характеристиках общения объясняется необходимостью создавать в педагогическом процессе атмосферу психологического комфорта как условие положительного эмоционально-нравственного самочувствия школьника (Р. Бернс, А. В. Добрович, А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик и др.).

Как видим, в вышеперечисленных подходах личность школьника востребована только в определенном аспекте, но не во всей полноте своих отношений к миру. А имевшие место ситуации формирования целостной личности в границах педагогического воздействия разрешались в аспекте адаптации духовного содержания, выработанного культурой, применительно к тому или иному контингенту субъектов. Но это духовное содержание было регламентировано (ограничено) научным пониманием его значимости и обязательности (необязательности).

Между тем прагматические (деятельностно-практические) установки, которые реализуются в учебной деятельности как первостепенные, становятся причиной того, что в том или ином виде деятельности школьник формируется лишь в заданном направлении, односторонне, нецелостно.

Резюмируя, можно сказать, что в обозначенных подходах редуцируются социокультурные факторы становления личности. Проблема целостности личности ученика рассматривается лишь в психологическом плане, вне ее философско-педагогического осмысления. Отсюда можно считать, что проблема целостности личности ученика изучается не с позиции педагогической методологии, а с точки зрения методологии *внепедагогического* свойства.

В самом начале обсуждения мы упоминали, что рассмотрение личности, как оно сложилось, по большей части обращено к личности ученика как предмету и цели педагогических устремлений и воздействий. Между тем именно личность *учителя* является животворящим, человекосозидающим началом педагогического процесса. Так, К. Г. Юнг в философско-психоло-

гической статье «О становлении личности» пишет, что важнейшим условием, способствующим вызреванию личности в ребенке, является сам воспитатель (родитель, учитель) как личность. «Никто не в состоянии воспитать личность, если он сам не является личностью» [7, с. 181]. В сравнении с изучением ученика, психолого-педагогические исследования реже обращены к личности учителя, а имеющиеся труды по большей части рассматривают его в профессиональном плане и менее всего как личность, необходимо укорененную в культуре (К. Д. Ушинский, К. Г. Юнг, С. И. Гессен).

Поиск в направлении целостной личности ведется как изучение возможно полного «набора» профессиональных свойств и качеств, характеризующих, например, компетентность (В. И. Загвязинский, Л. М. Митина, Р. П. Скульский и др.), коммуникативность педагога (А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина и др.), эмоциональность (А. К. Маркова) и др. При всей необходимости и ценности этих исследований, можно сказать, что эти целостности носят сугубо профессиональный или дисциплинарный (предметный) характер.

Между тем многими признается, что уже в контексте «технологической проблематики», т. е. со стороны методики, техник и технологий педагогического процесса, которым уделяется большое внимание, ощущается необходимость поставить вопрос более широко и основательно, включив психолого-педагогическую модель личности в широкую систему общечеловеческой культуры.

Неслучайно все чаще к проблеме личности учителя исследователи подходят, осознавая необходимость преодоления безличного, «технологического» анализа, понимая, что любая, даже самая хорошая технология и методика может быть успешно и плодотворно реализована целостной личностью. «Между тем, – указывает В. А. Сластенин, – существующий до настоящего времени безличный технократический подход порождает драматическую ситуацию, при которой он (учитель – С. Б.) оказался вне контекста мировой и отечественной культуры, не подготовлен к реализации культурообразующей функции школы. Культурологическая подготовка в широком смысле слова не считается профессиональной, последствия этого печально известны» [6, с. 12]. Поэтому так своевременны и ценны исследования личности педагога со стороны его «включенности» в культуру, точнее говоря, рассматривающие его как «человека культуры» (Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин, Е. Н. Шиянов и др.).

Для педагогического взгляда на данную проблему необходимо привлечение прежде всего философского знания. При этом существенно важно, что одной из важнейших задач в исследовании целостности личности является разграничение эмпирического и теоретического подходов. Очевидно, целостность личности имеет разную выраженность, специфику на каждом из этих уровней. Эмпирическое постижение целостности личности связано с изучением многообразных проявлений ее как чувственно воспринимаемого образования. В реальном процессе жизни (в деятельности, в поступках, в общении, в эмоциональных реакциях и т.д.) личность всегда в той или иной степени проявляется как целостность. Нас же интересует теоретический уровень, когда постигается внутренняя структура целостности личности, законы ее развития. При этом не забываем об органичной взаимосвязи этих подходов, которые не существуют друг без друга.

Далее необходимо учитывать, что целостности выделяются по разным основаниям, а потому существуют целостности разного уровня и направленности их изучения. Так, для психологической науки важным является представление о целостности психической структуры личности как единства психических процессов, свойств и состояний, т. е. предметом ее изучения является психологическая целостность личности. Осознавая значимость психологической целостности личности, понимаем, что она носит частнонаучный характер и в этом смысле оказывается недостаточной для более широкого педагогического взгляда на этот феномен.

В профессионально-педагогическом аспекте важна целостность личности, основанием которой является соразмерность Человека и Мира, которая рефлексивируется при условии философско-методологического, мировоззренческого анализа. Иначе говоря, нас интересует целостность личности как глубоко и разносторонне интегрированная в культуру. Ведь только культура показывает нам целостного человека, и в этом важнейшая роль культуры как социального явления.

Личность всегда целостна, и с ней соизмерим и соотносим только целостный образ культуры. Однако целостность личности носит процессуальный характер: от недифференцированной и простой целостности начальной поры личность становится таким противоречивым целым, которое устремлено к воспроизводству своих противоречий всякий раз на ином, более глубоком и содержательном уровне.

В свете сказанного важно обозначить *проблему целостности личности – ученика и учителя* – как наиболее существенной характеристики, определяющей цель и предел ее устремлений, некоей заданности и одновременно (вместе с этим) того, что дает ей содержательное наполнение. Проблема целостности личности в педагогическом процессе – это вопрос о возможности вхождения педагога и школьника в социальный мир, в жизнь не только как субъекта какой-либо локально (культурно) ограниченной деятельности, а во всей полноте жизненных, смыслообразующих и смыслосозидающих связей и самоосуществления на широких гуманитарных началах.

Действительно, учитель в наше время едва ли станет хорошим профессионалом, совершенствуя только профессиональные умения, знания и приемы мастерства. Для того чтобы быть хорошим профессионалом в учительстве, человек должен обладать неким сверхпрофессиональным универсализмом, развить в себе тот личностный потенциал, который необходим на пути к целостной личности.

Формирование целостной личности учителя – и в процессе самоформирования и самовоспитания, и в период вузовского образования, и во время самостоятельной работы в школе – связано прежде всего с явлением самоопределения личности в культуре. Это самоопределение личности в культуре означает не что иное, как освоение своего личностного отношения к миру и к другой личности, освоение своей воли, своего чувства и мысли.

Обратим внимание, что представления о целостности личности не носят сугубо теоретический характер. Структуру этих представлений можно назвать смешанной. Здесь и психологические, и социально-психологические и биолого-физиологические и другие знания, представленные в форме взглядов, понятий, подсознательных импульсов, бессознательных элементов и т. п. И методологическая ориентация тоже представляет собой систему, соеди-

няющую в виде «кентавра» философские, философско-педагогические, различного рода общенаучные взгляды, концепции, теоретические положения, бессознательно встроенные в общее целое архетипические образы.

Представления о целостности личности являются не теорией как системой, а лишь теоретизацией, устремленной к теории. Тем не менее они чрезвычайно важны для педагога при решении задач менее общего характера и должны быть осознаны им. Напомним, что даже эмпирические взгляды и наблюдения, обобщения и различного рода положения содержат в себе теоретическое начало, но если оно не осознается, то, как правило, такое теоретическое начало бедно, ограничено, примитивно.

Иначе говоря, деятельность учителя, как всякая профессиональная деятельность, отражает видовое отличие (своеобразие) человека, но родовая способность человека, как известно, – это способность к сверхпрофессиональному проявлению, к универсальности как родовой характеристике. Отсюда профессиональная деятельность учителя, взятая в пределе, как бы абстрагирует, сводит на нет его как личность и индивидуальность.

Профессиональный педагог, если он педагог по призванию, определяет свой путь как путь обретения личности – сложный, проблемный, путь исканий и возможных потерь, творческий путь. А воспитательная проблематика, которую ставит и решает учитель, определяется через круг тех проблем, выборов и решений, которые способствуют становлению целостной личности.

«Наделенная силой душевная целостность» учителя здесь чрезвычайно важна, необходима. Именно она порождает рост целостности личности ученика. Но откуда берется и на что опирается эта «душевная целостность» учителя? Юнг и другие психологи-мыслители преодолевали узкопрофессиональный и узкодисциплинарный подход. Идеи человеческой целостности они связывали с целостностью культуры и воздействием этой целостности на личность. В ситуации же раздробленной, расщепленной, нецелостной культуры определенного времени возникает вопрос об обращении к опыту культуры в ее всечеловеческом масштабе, т. е. мировой культуре в ее безусловной целостности и единстве.

Мы здесь говорим о необходимости совершенствования методологической культуры потому, что знание психологии личности, общей и педагогической, социальной психологии в данном случае необходимо сочетать и привести к единству с знанием культурных форм того материала, той символики, того языка, того семиозиса, в контексте которого существует личность (должна существовать) для решения тех жизненно важных задач, которые ставит перед ней культура.

Это всегда задачи, «превышающие» возможности личности; их решение осуществляется всю жизнь, но главное для учителя – задать верные, правильные пути, по которым личность пойдет к их осуществлению. В данном случае «правильность» означает двойное соответствие: соответствие еще не проясненным для самой личности ее социальным потенциям, склонностям, устремлениям духа, и другое (но близкое первому) соответствие тем культурным формам и ценностям, которые отвечают генотипическим возможностям личности ученика.

Учитель, укорененный в мире культуры, всегда найдет пути и средства органичного влияния на еще не окрепшую личность с тем, чтобы после-

дня восприняла идущие от культуры импульсы как свои, внутренние, органически ей присущие потребности и побуждения.

Вопрос о механизмах обретения педагогом целостности в культуре, иначе – путях личностного постижения того, что является всеобщим значимым, сохраняет свою актуальность в прежнем виде. Это вопрос об ученичестве учителя. Традиционное суждение о том, что учитель до тех пор остается учителем, пока он учится, представляется здесь декларативным, поскольку не раскрывает проблему ученичества учителя как обретение им своей целостности через приобщение к культуре. Между тем, постижение культуры, ее феноменов, как об этом свидетельствует сегодня философия культуры, культурология, представляет значительную сложность, т. к. требует от человека серьезной духовной работы – «восстановить внутренний дух культуры, ее смысловое поле...» [3, с. 155]. «Это значит, – пишет философ В. П. Иванов, – что процесс понимания инокультурных образований непременно включает в себя помимо объективно научного исследования... также интересубъективный план, т. е. отношение коммуникации и сопричастности, позволяющих исследователю стать «собеседником» минувших эпох и войти в атмосферу прошлой культуры как бы ее «соавтором» [3].

А другой отечественный философ А. В. Ахутин эту проблему постижения культуры ставит и раскрывает в статье «Что значит «учить культуре» исключительно в педагогическом ключе. И определенно утверждает необходимость «ученичества в культуре» прежде всего для самого учителя. «Если мир не поразит нас первобытной неразгаданностью, не удивит нас своим существованием, если мы не умудрятся страхом собственного небытия – сущего небытия, а не будущего, – не просветимся сомнительностью собственной мысли, не припомним сократовским припоминанием, что мы «ничего не знаем», если, иными словами, мы сами не научимся снова *быть учениками* в чувствовании, воображении, мышлении, говорении, в самом бытии, – мы научим наших учеников только чувствовать, как мы, думать, как мы, быть, как мы...» [2, с. 152]. Мы приводим такую большую цитату, т. к. видим в этом высказывании, можно сказать, содержание и смысл ученичества учителя в культуре, то «соавторство, сотворчество», «труд души», о котором говорят ученые – философы, культурологи, деятели искусства. Его причастность к Всеобщему труду – творчеству и индивидуальному самовыражению – в мышлении, видении, чувствовании, в поведении, в решениях и т. д. – ставит его в позицию ученика у Всеобщего. Этот вектор ученичества учителя, по утверждению философа, – «у греческих поэтов и философов, у «отцов-пустынников», у Монтеня и Шекспира, Декарта и Галилея, Руссо и Ницше, Пушкина и Достоевского. У культуры, говоря вообще» [2, с. 162]. Все это вместе взятое и означает чрезвычайно сложную познавательную ситуацию: не просто *знать* культуру, а *быть* в ней.

Эта ситуация сложна необходимостью для постижения феноменов культуры состояний первоузнавания. О нем в свое время говорил великий писатель и педагог Л. Н. Толстой, который учился у крестьянских ребятишек детскому непосредственному взгляду на мир, быстрой реакции на все, что совершается вокруг, впечатлительности, остроте и свежести переживания.

Об этом же пишет философ А. В. Ахутин. Он называет среди тех, кто может стать учителем учителя в постижении культуры, учеников. В искусстве «*быть учениками* – скорее уж нам есть чему поучиться у первокла-



шек». Объяснение этому, по мысли философа, – во «внутренней близости мира культуры и мира ребенка» [2, с. 162]. Невнимание к этому непосредственному миру означает, что *«изгнаны глупые детские вопросы, шальные выдумки детского воображения, а вместе с ними и вся загадочная реальность числа, слова, природы, души, – изгнано то первобытное удивление, которое рождает мысль, стих, откровение, т. е. – культуру»* [2, с. 163].

Обобщая сказанное, полагаем, что целостность современной личности – это интегративная целостность, аккумулирующая в личностном мироотношении духовную жизнь всечеловеческой культуры. Естественно, учитель не может быть специалистом одновременно во всех или многих областях знаний, но *личностное* отношение к тому, чем являются ценности культуры, он не только может, но и должен вырабатывать и иметь.

Духовный потенциал культуры может и должен актуализироваться в личностном подходе к образованию и воспитанию ученика в форме всеобщих смыслообразующих представлений. Это смыслообразующие представления культуры. Даже в атмосфере разобщенности, разъединенности и дробления познания, дифференциации деятельности, социальной жизни коренятся они в контексте всечеловеческой культуры.

На наш взгляд, только целостная личность может стать действительным ориентиром и способствовать преобразованию содержания образования на гуманитарных началах.

### Литература

1. **Афанасьев, В. Г.** О целостности личности / В. Г. Афанасьев // Коллектив и личность. – М., 1968.
2. **Ахутин, А. В.** Что значит «учить культуре» / А. В. Ахутин // От философии жизни к философии культуры / Под ред. В. П. Визгина. – СПб.: Алетей, 2001. – С. 159-166.
3. **Иванов, В. П.** Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – Киев: Наукова думка, 1977. – С. 249.
4. **Ильин, В. С.** Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – С. 144.
5. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – С. 137.
6. **Сластенин, В. А.** Методологическая культура учителя / В. А. Сластенин // Формирование профессиональной культуры учителя. – М.: Прометей, 1993. – С. 39-73.
7. **Юнг, К. Г.** О становлении личности / К. Г. Юнг // Конфликты детской души. – М.: Канон, 1995. – С. 185-208.

Н. Е. Буланкина

## РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*Если мы обращаем внимание на манеру человека себя держать, его походку, его поведение, на его лицо и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры.*

Д. С. Лихачев

Профессионализм учителя предполагает, в первую очередь, полную ясность в понимании им самим необходимости формирования целостного культурного образовательного пространства. Ведущим при этом становится культурологическое полиязыковое образование с ценностной ориентацией, позволяющее адаптироваться в современном глобальном информационном пространстве, готовиться к взаимопониманию и продуктивному общению представителей разных культур. Итак, личность должна получить представление о многообразии и самоценности различных культур, уметь ориентироваться в них, быть способной участвовать в диалоге культур для решения типовых и проблемных задач с применением вербальных и невербальных форм отражения психической деятельности.

Учителю следует четко понимать и реализовывать с помощью различных языковых средств-символов мысль о том, что все компоненты содержания общего образования и базовой культуры личности взаимосвязаны, взаимообусловлены. Иными словами, учитель-профессионал не только осознает, но и внедряет в практику такой подход, в основе которого лежат принципы единства содержательной и процессуальной сторон деятельности, соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности, а также идея полиязыкового образовательного пространства. В свою очередь, культурологическая подготовленность личности позволит конструктивно рассматривать проблему координации ее деятельности в различных социокультурных пространствах, а именно: восполнить недостаточность предметно-функционального, «объективного» характера обучения; компенсировать отсутствие классического гуманитарного образования; сформировать прагматический интерес к широкой образованности и создать престиж и обаяние учености.

Реализация гуманистических принципов и идеалов, в основе которых — универсальность, т. е. адресность (каждому человеку права на жизнь, благосостояние и свободу), предполагает обязательную целенаправленную организацию личностного языкового пространства каждого из участников полиязыкового информационно-образовательного пространства в школе. Более того, предусматривается не только его формирование, но и актуализация

в эмоционально-положительных, творческих, духовно-нравственных взаимоотношениях учителя и ученика.

Совершенствование личностного языкового пространства связано с формированием различных уровней индивидуального языкового тезауруса и интеллекта, индивидуальной языковой стратегии и пространства. Под уровнем индивидуального языкового тезауруса (ИЯТ) мы понимаем наличие многообразных признаков полиязыкового информационно-образовательного пространства у конкретного человека. В основе ИЯТ – словесные и жестовые языки. Уровень индивидуального языкового интеллекта (ИЯИ) – это способность конкретного человека использовать свой тезаурус (словарь) для решения разнообразных вербальных и невербальных ситуативных задач (от репродукции до творческого поиска), а также для нейтрализации деструктивных явлений, идущих из внешней среды. Индивидуальная языковая стратегия (ИЯС) основывается на умении использовать во всей полноте свой языковой интеллект (прежде всего, речевые стратегии поведения) для конструктивного анализа разнообразных коммуникативных тактик поведения, а также для осознания своей индивидуальности, своей неповторимости и уникальности. ИЯС способствует актуализации волевого акта деятельности как таковой.

Уровень индивидуального языкового пространства (ИЯП) мы понимаем как способность человека свободно устанавливать связи и отношения с другими личностными языковыми пространствами в соответствии с духовно-нравственными ценностями, моральными и этическими нормами вербального и невербального поведения, а также с наработанным опытом общения в социокультурных пространствах, освоенных личностью.

Данная полиязыковая концепция образования предусматривает, что культурой должно быть пронизано все: от содержания занятий до технологического процесса; от организации работы самого учителя, его рабочего стола до организации мыслительной, профессионально-педагогической техники; от самостоятельной работы на уроке до активного, деятельного участия в работе научно-практической конференции, олимпиады, конкурса; от взаимоотношений с одним учеником до целого школьного и внешкольного коллектива (учащихся, учителей, родителей, семей).

При таком подходе можно более уверенно говорить о подлинной демократизации жизни, подъеме материальной и духовной культуры и нравственности, о развитии личности, реализации творческого потенциала людей, преодолении их ограниченности, да и просто невежества, о воспитании подлинного общения, ответственного отношения к труду и о зрелом экологическом сознании. В свете сказанного главный путь гуманизации сегодня можно определить так: создание ситуации сотрудничества, совместного осмысления и сопереживания, где учитель выступает в качестве консультанта, соварища, сотворца.

Реализация данного подхода актуализирует вопрос о личности самого учителя, его потенциала, профессиональных знаниях и умениях, убеждениях и взглядах на проблему развития творческих отношений с учащимися в полиязыковом образовательном пространстве.

На кафедре гуманитарного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования разработана и экспериментально проверена концепция повышения квалифи-

кации учителя-гуманитария. В качестве основы мы взяли ряд существенных положений. Прежде всего мы исходим из того, что реализация принципов гуманистической педагогики требует духовно здорового учителя, высокообразованного, чуткого к ситуации и обращенного в будущее своего ученика. Истинный педагог воздействует на учеников и при этом развивается и совершенствуется сам. Именно по этой причине необходимо больше внимания уделять работе с сознанием учителя, с его стереотипами, установками, ценностями.

Если понимать под педагогическим профессионализмом комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень педагогической деятельности (гуманистическую направленность, профессиональные знания и умения, способности и педагогическую технику), то особую значимость приобретает процесс развития умения управлять собой, своим поведением. Дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные умения, технология управления педагогическим общением, организация коллективных творческих дел и др. составляют особую группу компонентов педагогического профессионализма.

В условиях полиязыкового образовательного пространства формирование перечисленных выше умений учителя происходит в процессе использования разнообразных знаков-символов. Например, «жестовые языки» помогают выделить главное, чаще всего предупреждают ход высказываемой мысли. Мимика, как и жесты, повышая эмоциональную значимость информации, способствует лучшему ее усвоению.

Качественное владение культурой устной и письменной речи на родном (в нашем случае русском) языке создает предпосылки для творческой реализации личности учителя. В целом язык – это не только средство общения, знаковая система для передачи сообщений, в потенции он – показатель богатства. Таким образом, учитель должен постоянно стремиться к совершенствованию речевой деятельности на родном языке, становясь достойным носителем богатства национальной русской культуры. Современные методологические ориентиры в системе повышения квалификации базируются на принципе формирования целостного образовательного пространства, одним из ключевых аспектов которого является языковой. Он обеспечивает сквозную целостность школьного полиязыкового образования и профессионально-педагогического. Это означает, прежде всего, «актуализацию» проблемы языкового пространства всех участников учебно-воспитательного процесса. Осмысление профессионального речевого поведения учителя, анализ собственных коммуникативно-риторических возможностей (по отношению и к учителям-курсантам, и к их ученикам), а также разработка типологии коммуникативного пространства урока в его связи с целями и задачами той или иной психолого-педагогической концепции – все это может стать основой для анализа урока.

Полиязыковое образовательное пространство как специфическая среда социокультурного общения должна выстраиваться на базе общепризнанных представлений и аксиом. С этим связана первая и едва ли не важнейшая задача системы повышения квалификации и переподготовки кадров – обеспечить мировоззренческую конвергенцию педагогических работников. По сути дела, речь идет об одном из главных аспектов общественной стабильности, условием которой является плюралистическое равновесие взглядов

на наиболее существенные стороны социального бытия. Поскольку общественная природа человека остается аксиомой, то и всякого рода сдвиги в гуманитарных областях следует основывать именно на коррекции общественно-мировоззренческой позиции субъектов.

Следующая задача заключается в обеспечении свободного развития и взаимодействия спектра альтернативных программ и концепций. При ее решении особое значение приобретает диалогический подход к образованию, в соответствии с которым всякая педагогическая концепция мыслится как один из возможных языков, функционирующих в социокультурной среде, связанной со школой. Условие эффективности взаимодействия между ними – установка на конвергентный «диалог согласия», а не на противоречие.

Учебные предметы гуманитарного цикла интегрируют образовательный процесс в целом, так как они приобщают ученика к высокой общей и коммуникативной культуре. Современное языковое образование связано с возникновением и формированием новой лингвистической парадигмы – функционально-прагматической. Переход к семантико-функциональному взгляду на язык продуктивен с точки зрения освоения его коммуникативных функций и влечет за собой ряд изменений в процессе преподавания родного и иностранного языков в школе (в вузе, в системе поствузовского образования). Новое содержание требует и иных форм преподавания этого предмета. Аспект функционирования связан с переориентацией лекционных форм на формы лабораторно-практические, где анализ языкового материала, «погружение в речь» и видение ее объемности, полифункциональности, «действие» с языком сделают не только участников обучения его субъектами, но и повысят субъектный статус самого языка. Освоение важнейших коммуникативных действий будет способствовать изменению и самого языкового статуса личности учителя.

Функциональный подход к языку связан с интегративными аспектами образования. Язык, являясь, по известной метафоре, «домом бытия», связан с вопросами психологии личности, ее мировоззрения, с вопросами истории и культуры общества, с взаимодействием разных культур. Иными словами, родной и иностранные языки призваны помочь учащимся приобщиться к лучшим образцам повседневного и делового речевого общения, чтобы в дальнейшем осуществлять плодотворную коммуникацию на уровне полипредметного взаимодействия со всеми участниками учебно-воспитательного процесса в школе и за ее пределами в ходе непрерывного образования.

Становление духовного мира человека, создание условий для формирования внутренней потребности личности в непрерывном совершенствовании, в реализации своих творческих возможностей – цели литературного образования. Научить ученика читать книги, т. е. осмысливать и переживать то, что изображает автор, оценивать, т. е. соотносить открытое со своими представлениями и ценностями, – главная задача изучения литературы. Отсюда и изменение содержания и форм образования, которое идет в русле общих перемен. На смену репродуктивной модели приходит образование как модель эвристическая. Результатом становится подход к предмету не как к сумме сведений, а как к отправной точке исследования и интерпретации.

Литература как предмет, прежде всего, готовит квалифицированного читателя, способного глубоко и эстетически полноценно воспринимать текст (художественный, публицистический и т. д.) и оценивать его, т. е. нравственно-эстетический потенциал того или иного произведения переводить в глубокий личностный план.

Поликультурность в образовании и многосторонний (междисциплинарный) подход к содержанию знаний, обеспечение интеграции учебных дисциплин, содержательная интерпретация взаимосвязей человека с природой и обществом – путь, который может способствовать глобальной самоорганизации человечества. Одновременно все это может быть условием вхождения конкретного человека, личности в единое мировое информационно-образовательное и коммуникативное пространство. Соответственно, постоянная работа учителя по совершенствованию собственного языкового статуса в информационно-образовательном пространстве – важнейший источник повышения педагогического профессионализма и мастерства.

Предлагаемая нами модель учителя-гуманитария, работающего в полиязыковом образовательном пространстве, находит свое реальное воплощение в «институте» соискателей кафедры, а также в содержании и технологиях, используемых на базовых и проблемных курсах в рамках повышения квалификации. Целью повышения квалификации является, прежде всего, обновление и углубление теоретических и практических знаний учителя-гуманитария (русский язык и литература, иностранные языки) в соответствии с личностно ориентированной моделью развития специалиста в условиях реализации полиязыковой культурологической концепции образования.

С учетом современных работ по проблемам педагогического пространства, а также значительности постановки вопроса о гуманитаризации и гуманизации образования (общего, среднего, высшего, профессионального дополнительного) нам представляется актуальным проведение на базе ИПК работников образования интегрированного спецкурса для учителей гуманитарных дисциплин. Разработанная и апробированная программа спецкурса «Языковое пространство в педагогической культуре» рассчитана на 100 часов и состоит из пяти взаимосвязанных разделов, снабженных тематическим списком, списком литературных источников для самостоятельной проработки слушателями, системой тематических или позиционных вопросов к проблемным темам. Основную задачу спецкурса видим в том, чтобы вооружить педагога инструментом, который бы позволял ему, во-первых, систематически отслеживать реальную языковую ситуацию в регионе и прогнозировать языковое пространство формирования личности; во-вторых, выстраивать современное языковое пространство с целью адаптации личности, ее самовыражения и самореализации, сохранения своей суверенности, автономности; в-третьих, постоянно расширять свою языковую сферу.

## РАЗДЕЛ V

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

---

УДК 37.0+371

*Г. К. Селевко*

### КЛАССИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Образовательная технология – явление многомерное: в теории и практике работы образовательных учреждений сегодня существует большое разнообразие вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что у каждого автора имеется своя конкретная технология.

Научный подход к этому явлению должен опираться на классификацию – упорядоченное многообразие существующих технологий на основе общих и специфических, существенных и случайных, теоретических и практических и других признаков.

В основу объединения технологий в классы нами положены наиболее существенные стороны и признаки:

- 1) уровень применения;
- 2) философская основа;
- 3) методологический подход;
- 4) ведущий фактор развития личности;
- 5) научная концепция (механизм) передачи и освоения опыта;
- 6) ориентация на личностные сферы и структуры индивида;
- 7) характер содержания и структуры;
- 8) основной вид социально-педагогической деятельности;
- 9) тип управления учебно-воспитательным процессом;
- 10) преобладающие методы и способы;
- 11) организационные формы;
- 12) средства обучения;
- 13) подход к ребенку и ориентация педагогического взаимодействия;
- 14) направления модернизации;
- 15) категория педагогических объектов, для которых предназначена технология.

В каждый класс входит ряд сходных по данному признаку групп педагогических технологий. Этот ряд образует горизонтальную структуру данного класса технологий; иногда он содержит однородные элементы, иногда представляет некоторую шкалу разновидностей (моделей).

Предлагаемая классификация не является исчерпывающей, поэтому некоторые ряды остаются открытыми, допускающими дополнения.

**1. Уровень применения.** По уровню и характеру применения образовательные технологии образуют вертикальную структуру – иерархию: *метатехнологии (социально-педагогические, общепедагогические), макро-*

технологии (отраслевые, частнометодические, предметные) мезотехнологии (модульные, локальные) и микротехнологии (конкретно-личностные).

**2. Философская основа.** По философской основе выделяются следующие наиболее яркие типы технологий: *материалистические, идеалистические, диалектические, метафизические, сциентистские (технократические), гуманистические, природосообразные, прагматические, экзистенциалистские, религиозные, антропологические, эзотерические, космистские, коэволюционные.*

**3. Методологический подход** определяет ведущие принципы организации педагогического процесса и деятельность его участников. В соответствии с этим подходом получает характеристику и технология. Наиболее распространенные методологические подходы: *гуманистический, деятельностный, системный, личностно-ориентированный, групповой, знаниевый, ситуативный, алгоритмический, социокультурный, информационный, природосообразный, дифференцированный, ценностный, поисковый, средовой, валеологический, задачный, практико-ориентированный, исследовательский, детерминистский, коммуникативный, манипулятивный, интегральный, индивидуальный, компетентностный, стратегический, творческий, синергетический, диагностический.* Для различных аспектов одной и той же технологии могут применяться разные принципы (комплексный подход).

**4. Ведущий фактор развития личности.** По ведущему фактору психического развития различаются: *биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии.* Сегодня общепринято, что развитие индивида есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать акцент, опираться на какой-либо один из них.

**5. Научная концепция освоения опыта.** По научной концепции процессов обучения, воспитания и социализации (освоения опыта и отражения окружающего мира) выделяются следующие технологии: *ассоциативно-рефлекторные, деятельностные, развивающие, интериоризаторские, бихевиористские, гештальттехнологии, технологии нейролингвистического программирования, суггестивные, психоаналитические, генетические, социоэнергетические* и др.

**6. Ориентация на сферы и структуры индивида.** По целевой ориентации на сферы и структуры индивида выделяют следующие технологии: *информационные* – формирование знаний, умений, навыков по основам наук; *операционные* – формирование способов умственных действий; *эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные* – формирование сферы эстетических и нравственных отношений; *технологии саморазвития* – формирование самоуправляющихся механизмов личности; *эвристические* – развитие сферы творческих способностей; *практические* – формирование действенно-практической сферы; *здоровьесберегающие* и др.

**7. Характер содержания.** По характеру содержания и структуры выделяются технологии: *светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, валеологические и экологические, различные отраслевые (частнопредметные);*



можно выделить также *монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.*

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей концепции, в комплексных – комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов и активизаторов, называют *проникающими.*

**8. Вид педагогической деятельности.** По основному виду социально-педагогической деятельности субъектов и объектов образовательного процесса в настоящее время различают:

- *обучающие (дидактические), воспитательные и развивающие технологии;*

- *технологии педагогической поддержки (сопровождения), заключающиеся в совместной с ребенком деятельности по определению его интересов, возможностей и путей развития; технологии реабилитации как восстановления каких-либо утраченных способностей или функций; технологии педагогической помощи – традиционный вид деятельности учителя;*

- *технологии социализации; возможны акценты (адаптации, автоматизации, социального закалывания);*

- *управленческие (диагностики, мониторинговые, компенсирующие).*

Педагогическая деятельность в некоторых случаях неотделима от *психологической, социальной, медицинской, культурологической, экономической технологий:* отсюда возникают соответствующие названия технологий: *социально-педагогические, психолого-педагогические* и т. п.

**9. Тип управления.** По типу управления учебно-воспитательным процессом академиком В. П. Беспалько предложена классификация педагогических систем по типу управления. Взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть *разомкнутым* (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), *циклическим* (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), *рассеянным* (фронтальным) или *направленным* (индивидуальным) и, наконец, *ручным* (вербальным) или *автоматизированным* (с помощью учебных средств). По комбинации этих признаков можно представить следующие виды педагогических технологий:

- *классическое традиционное, классно-урочное лекционное обучение* (управление – разомкнутое, рассеянное, ручное);

- *современное традиционное обучение с помощью учебной книги* (циклическое, направленное, ручное; книга > ученик), т. е. самостоятельная работа;

- *обучение с применением лекции, книги и аудиовизуальных технических средств;*

- *система «малых групп»* (циклическое, рассеянное, ручное);

- *система «консультант»* (разомкнутое, направленное, ручное);

- *система «репетитор»* (циклическое, направленное, ручное);

- *компьютерное программированное обучение* (циклическое, направленное, автоматизированное);

- *самообучение (самоуправление).*

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем.

**10. Методы и способы обучения и воспитания** определяют названия многих существующих технологий: *догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, принуждения, свободного выбора, программированного образования, проблемные, поисковые, исследовательские, развивающие, саморазвития, групповые, коллективные, информационные, диалогические, коммуникативные, интерактивные, игровые, трудовые, творческие, арттехнологии* и др.

**11. Организационные формы.** По организационным формам учебно-воспитательного процесса наиболее яркими типами технологии являются: *традиционные классно-урочные (лекционно-семинарские), альтернативные им академические и клубные, индивидуальные, групповые и коллективные, открытые и закрытые, дифференцированное обучение.*

**12. Средства обучения и воспитания.** Современные средства обучения и воспитания кладутся в основу классификации технологий по их типам: *вербальные (аудио), наглядные (видеообучение), аудиовизуальные, программированные, электронно-обучающие, компьютерные, телекоммуникационные, дистанционные, спутниковые и разнообразные действенно-практические.*

**13. Подход к ребенку.** По подходу к обучаемому и воспитательной ориентации (характеру воспитательных взаимодействий) выделяются несколько типов технологий: *субъект-объектные и субъект-субъектные, авторитарные, технологии свободного воспитания, дидактоцентрические, социоцентрические, антропоцентрические и педоцентрические, личностно-ориентированные, средо-ориентированные и деятельностно-ориентированные технологии, технологии коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, самовоспитания.*

**Авторитарные технологии** — такие, в которых педагог является единственным субъектом учебно-воспитательного процесса, а обучаемый есть лишь «объект». Они отличаются жесткой организацией внутриучрежденческой жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

**Технологии свободного воспитания (обучения)** делают акцент на предоставление обучающемуся свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, человек наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Высокой степенью невнимания к личности обучаемого отличаются **дидактоцентрические технологии**, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием, где самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют **технократическими**.

**Социоцентрические технологии** нацелены на улучшение и преобразование социально-педагогических условий и параметров жизнедеятельности ребенка.

**Антропоцентрические и педоцентрические технологии**, напротив, отличаются высокой степенью внимания к обучаемому, исходят из приоритета его интересов и потребностей.

**Личностно-ориентированные технологии** ставят в центр всей образовательной системы личность обучаемого, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализацию ее природных потенциалов. Личность человека в этой технологии не только субъект, но и субъект *приоритетный*; она является *целью* образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). **Деятельностно-ориентированные технологии** направлены на совершенствование деятельности субъектов и объектов образовательного процесса.

**Средо-ориентированные технологии** направлены на преобразование среды, создание благоприятных условий развития обучаемого через окружающую среду.

Характер применяемых воспитательных воздействий на ребенка определяет также технологии *коллективного и индивидуального воспитания и обучения, сотрудничества, субъект - объектного и субъект - субъектного взаимодействия, самовоспитания (самообразования)*.

**14. Направление модернизации.** Можно выделить группы технологий по направлению и содержанию тех модернизаций и модификаций, которым в них подвергается традиционная классно-урочная (лекционно-семинарская) педагогическая система:

- **педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений** – это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким, демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания;

- **педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся** (*игровые технологии, проблемное обучение и др.*);

- **педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения** (*программированное обучение, технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации обучения и др.*);

- **педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала**;

- **педагогические технологии на основе усиления социально-воспитательных функций образовательных учреждений** (*технология адаптивной школы, здоровьесберегающие технологии и др.*);

- **педагогические технологии на основе современных информационно-телекоммуникационных средств.**

**Технологии на основе усиления социально-воспитательных функций образования** подразумевают целенаправленно организованные воздействия (взаимодействия) со стороны среды, социальных субъектов воспитания (семья, общественность, средства массовой информации и т. п.).

**Альтернативные технологии** радикально изменяют учебный процесс (*природосообразные, технологии свободного воспитания, вальдорфская педагогика, технология авторизованного образования и др.*).

**15. Категория педагогических объектов.** Наконец, совершенно четко выделяются технологии, предназначенные для различных

категорий педагогических объектов, отличающихся возрастом, социальным статусом, способностями, здоровьем и т. д.

Данная классификация не во всем удовлетворяет строгим требованиям единства оснований, однородности (рядоположенности) и взаимоисключаемости объектов и поэтому требует дальнейшей доработки. Она может служить базой для осуществления технологического подхода и ориентации в мире образовательных технологий. Одни классификационные единицы больше пригодны для решения практических задач учебно-воспитательного процесса, другие представляют лишь теоретический интерес.

При идентификации конкретной образовательной технологии надо иметь в виду, что классификационные типы далеко не всегда существуют в чистом виде (в моноварианте), а чаще интегрируются, комплексируются, проникают друг в друга.

## РАЗДЕЛ VI

# ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

---

УДК 37.0+371

*В. И. Матис*

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЗАПРОС КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Изменения социально-экономических условий в обществе в корне меняют и требования к качествам личности, обогащая их новым содержанием, соответствующим духу времени, потребностям развивающегося общества. Этого требует и проводимая в обществе модернизация российской школы.

В процессе подготовки и внедрения профильного обучения необходимо буквально на марше разработать и апробировать наиболее эффективные формы и методы воспитания новых качеств личности, в частности, с одной стороны, творческой инициативы, бойцовских черт, коммерческой хватки, разумного прагматизма, а с другой – умения сочетать эти качества с принципом согласованного оптимума, требующего во имя личного и общего блага соотносить свои интересы с интересами других участников малых групп, всего социума. Для того, чтобы на практике осуществилось разумное сочетание личного и общественного, необходимо изучить образовательные запросы учащихся и соотнести их с имеющейся образовательной структурой и общественными потребностями.

Анализ образовательного запроса на предпрофильную подготовку, принятый в г. Барнауле в результате специального исследования [1], в соответствии с принятым стандартом профильного обучения (7 профилей специализации) выявил, например, несоответствие информационного спроса школьников существующей образовательной карте. Согласно кривой информационного спроса профориентационные интересы школьников касаются, прежде всего, дисциплин социально-экономического, гуманитарного и технологического профилей. Ориентация на социально-экономические и технологические специальности существенно снижает традиционную конкурентоспособность гуманитарного образования. Однако, согласно образовательной карте предпрофильной подготовки, именно гуманитарному профилю отводится наиболее широкий диапазон в выборе учреждений соответствующего направления.

Несоответствие спроса и предложения на образовательные услуги в предпрофильной подготовке иллюстрирует разница между процентом школьников, выбравших дисциплины в рамках того или иного профиля, и процентом образовательных учреждений (ОУ), осуществляющих предпрофильную подготовку в данном направлении в том или ином микрорайоне или городе в целом.

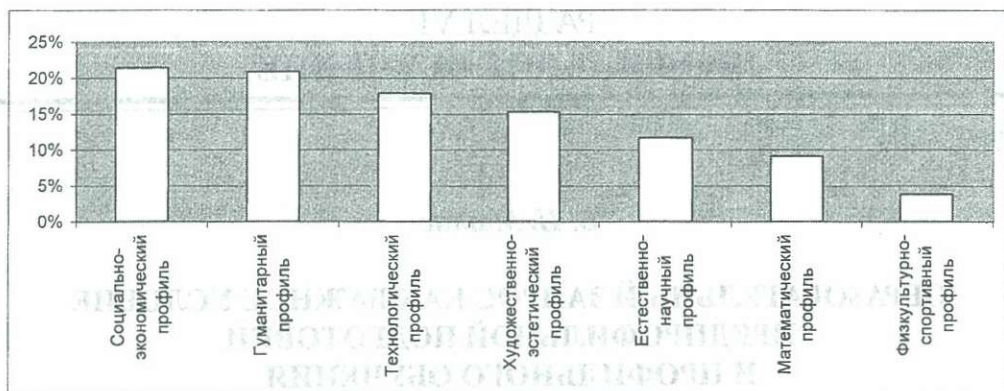


Рис. 1. Информационный спрос по профилю (8 классы)

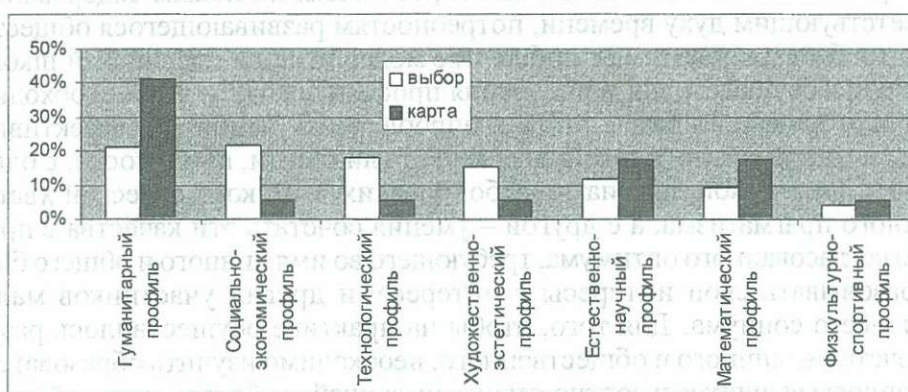


Рис. 2. Спрос и предложения на образовательный профиль

Существующая традиционно сложившаяся в последнее десятилетие система предпрофильной подготовки в городе ориентирована на гуманитарное направление, в то время как спектр предложений по социально-экономическому, технологическому и даже художественно-эстетическому профилю явно неудовлетворительный с точки зрения образовательного запроса. Оптимальной, когда предложение чуть выше спроса, можно считать ситуацию в области естественно-научной, математической и физкультурно-спортивной профилизации.

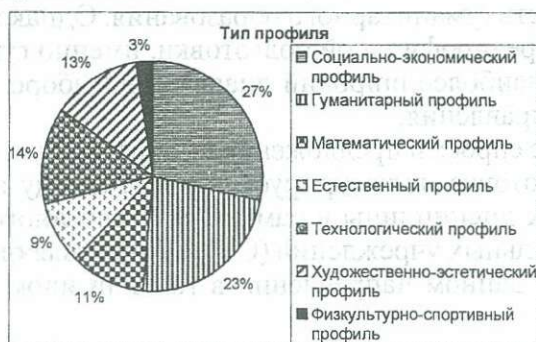


Рис. 3. Профессиональный выбор выпускников (11 классы)

Исследование показало, что большинство специализированных на предпрофильной подготовке образовательных учреждений ориентированы на гуманитарное направление, в то время как реальный запрос школьников на обучение в таких образовательных учреждениях в 2 раза ниже. И напротив, по социально-экономической и технологической информационно-образовательной подготовке предложение со стороны образовательных учреждений практически в три раза ниже существующего запроса. Таким образом, получается практически перевернутая картина запроса школьников и реальных возможностей школ предоставить запрашиваемое профильное обучение.

Несмотря на то, что более приоритетными становятся социально-экономическое и технологическое направления, речь, по-видимому, пока не идет о снижении ценности гуманитарного образования. Дело в объективной тенденции роста актуальности технологической мощности современной профессиональной индустрии, а значит, и соответствующего образования.

Если сравнивать характер профессиональных предпочтений восьмиклассников и одиннадцатиклассников, существенных различий в рейтинге профилей нет. Это позволяет достаточно точно формировать образовательную карту города по системе профильной подготовки.

Различия в предпочтениях касаются только увеличения доли социально-экономического профиля в 11-м классе и технологического и художественного – в 8 классе. Это следует учитывать в специализации образовательных учреждений по профильной подготовке: факт недостатка профильной подготовки по социально-экономическому направлению налицо, а некоторый приоритет технологических и художественных дисциплин в профильной информатизации и образовании восьмиклассников связан с количеством учащихся, ориентированных в дальнейшем на обучение в специальных профессиональных средних заведениях, в то время как к 11 классу остается контингент учеников, ориентированных на обучение, как правило, в высшей школе (см. графики ниже).

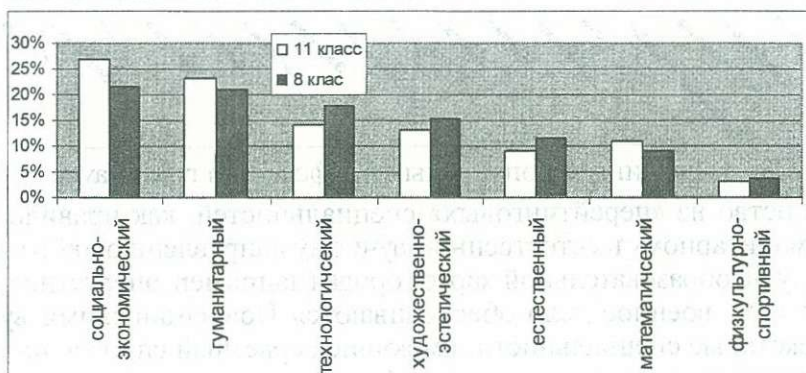


Рис. 4. Кривая образовательного спроса в 8 и 11 классе



Рис. 5. Выбор типа образовательного учреждения

Что касается приоритетов конкретных предметных областей, разница в предпочтениях 8 и 11-классников более заметна.

Рейтинг же предпочитаемых специальностей в выборе выпускников скорее интересен вузам, а также школам для организации предметной и межпредметной специализации в рамках профильного обучения (какие предметно-тематические спецкурсы следует разрабатывать в рамках того или иного профиля).

В целом, спектр наиболее популярных с точки зрения образовательного спроса дисциплин практически стабилен и относится к социально-экономическим областям (за исключением психологии, журналистики, искусства). Актуальными для 8-классников являются также направления специализаций, характерных для средних специальных образовательных учреждений (например, фотография, спорт, хореография, дизайн, сервис и туризм), что необходимо учитывать в построении системы предпрофильной подготовки.

Следует обратить внимание на «непопулярные» для современного школьника профессиональные области.

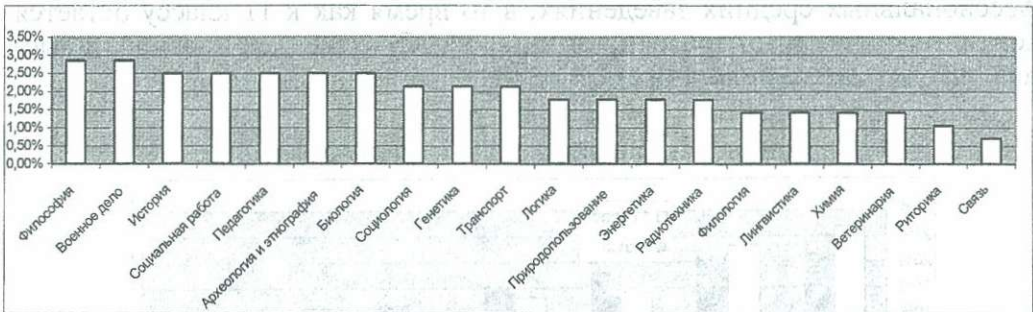


Рис. 6. Рейтинг непопулярных профессий в г. Барнауле

Большинство из «нерейтинговых» специальностей, как правило, относится к гуманитарному и естественно-научному направлению либо к не закрепленному на образовательной карте города (например, энергетика, связь, транспорт или военное дело обеспечиваются Новосибирскими вузами). Однако некоторые специальности, имеющие серьезный спрос в 90-х годах XX века, также несколько утратили свой статус на рынке (например, социология, социальная работа, педагогика, история). Наконец, определенные дисциплины связаны со слабой информационной подготовкой школьников (философия, лингвистика): учащиеся плохо представляют себе предметное поле и проблематику данных профессий.



Что касается уровня информационной компетентности и источников информации о содержании выбранной профессии или профессиональной области, то подавляющая часть выпускников (73%) оценивает уровень профессиональной информированности как средний, 18% относят свои знания о профессии к высокому уровню информативной компетентности и 9% признают низкий уровень знаний по областям профессионального выбора. Причем, наиболее уверенно в информационной подготовке ощущают себя учащиеся, отдавшие приоритет технологическому и социально-экономическому профилю, и прежде всего, таким областям, как юриспруденция и право, информатика и вычислительная техника. Однако согласно статистической оценке различий между высоким и низким уровнем информированности в выбранной области, можно сделать вывод только о тенденциях в трех областях: учащиеся, ориентированные на социологию, имеют самый высокий уровень информационной компетентности; учащиеся, ориентированные на изучение философии – низкий, учащиеся, ориентированные на торговлю – средний.

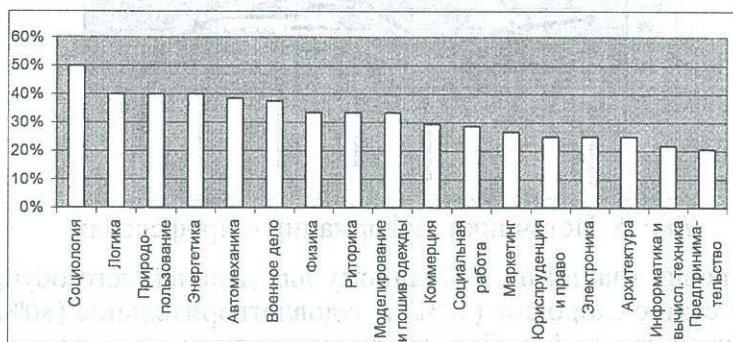


Рис. 7. Предметные области с высоким уровнем профессиональной рефлексии

Математический, технологический и естественно-научный профили подготовки также не оставляют сомнений в профессиональной информированности. Среди учеников, отдавших предпочтение таким областям, как логика, физика, электроника, энергетика, природопользование, нет ни одного процента сомневающихся в своих информационных ресурсах по выбранному направлению.

Таблица 1

Основные источники получения информации (по результатам опроса школьников Октябрьского района г. Барнаула в 2004 г.)

Источник	Справочная литература	СМИ	Специальная учебная литература	От родителей	От знакомых	От педагогов
% обращения	26,43	27,50	13,93	45,00	35,00	35,00

Опрос показал, что для детей основными источниками получения информации о профессии являются родители, знакомые, педагоги. От информационной компетентности родителей во многом зависит успех профессионального выбора их ребенка, а школа играет пока промежуточную роль в информационном обеспечении.

Интересно, что адресные источники информации о профессиях занимают последнее место в подготовке школьника (либо учащиеся их не читают, либо существуют трудности обращения к прямым источникам, либо отсутствуют сами источники).

Заслуживает внимания факт низкого обращения к специальной учебной литературе, дефицит которой налицо. В то время как высокий уровень информационной подготовки (согласно статистическим таблицам) обеспечивается обращением именно к специальной и справочной литературе.

Высокий и низкий уровень информативной компетентности отличаются, прежде всего, наличием обращений к документальным источникам информации. Ученик с высокой информационной подготовкой ориентируется на литературу и СМИ, ученик со слабой подготовкой – на сведения, полученные от знакомых. Школа не занимает дифференцирующей позиции по качеству информационной подготовки.

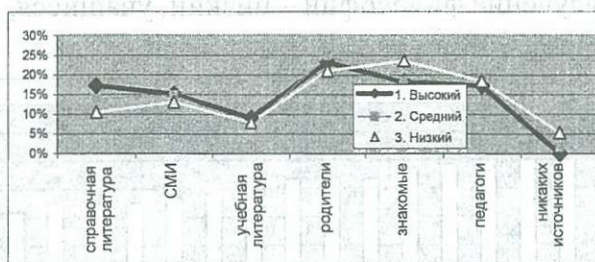


Рис. 8. Источники информации о профессиях

Оценка уровня знаний по выбранному для дальнейшего обучения профилю имеет статус «хорошо» (48%) и «удовлетворительно» (30%).

На профессиональный выбор школьников влияют различные факторы, однако опрос показал, что школьники убедительно отстаивают самостоятельность в выборе решения (47,1%) и по-прежнему отмечают роль родителей в своем профессиональном выборе (41,8%).

Таблица 2

Факторы влияния на профессиональный выбор школьников (в %)

Родители	Педагоги	Товарищи	СМИ	Интернет	Результаты профконс. в спец. центре	Результаты профконс. в школе	Психолог в школе	Никто не повлиял
41,8	9,3	10,4	10,4	1,4	3,9	4,6	3,6	47,1

В психологический центр города обращается около 3%, в профцентр – 6% учащихся. Эффективность профконсультации оценивается, в целом, как средняя (42%), около 20% считают ее эффективной и столько же низкой. Еще 10% отмечают неудовлетворительный характер психологической профконсультационной работы. Возможно, поэтому настолько низка ее роль в мотивирующих и сопровождающих средствах профильной подготовки.

Оценка статистических таблиц показывает, что уверенность в своем выборе и информационная компетентность связаны преимущественно с обращением к Интернет-ресурсам, СМИ и в специализированный психологический центр. Тем не менее, главный достоверный статистический показа-

тель уверенного в профессиональном выборе школьника – отсутствие постороннего влияния на осознание собственного выбора, прежде всего, родителей и педагогов.

Анализ психологически адекватного обоснования профессионального выбора позволяет сделать конструктивный вывод об адекватности соответствия выбранной профессии уровню развития способностей.

Анализ статистических таблиц показал, что, как правило, в большинстве случаев школьники выбирают для профильного обучения предметные области, в отношении которых по факту (результаты психодиагностики) развиты соответствующие типы способностей. Например, физические способности развиты у тех респондентов, которые ориентируются на получение профессии, связанной с физкультурой и спортом (59%), природопользованием (56%), связью и промышленными технологиями (54%), автомеханикой и транспортом (55%), политикой (50%).

Организационные способности показали учащиеся, ориентированные на филологию (64%), риторику (50%), искусство (42%), логику (50%), связь с общественностью (40%), психологию (38%), социологию, иностранные языки (37%). Интересно, что организационные способности выявлены только у 27% будущих педагогов, в то время как этот же показатель для менеджеров, маркетологов и экономистов обнаружен в пределах 30%.

Математические способности характерны для будущих математиков (26%), логиков (23%), химиков (22%), маркетологов (22%).

Конструкторско-технические способности свойственны представителям профессий, связанных с электроникой (55%), радиотехникой (41%), транспортом (43%), энергетикой (40%), физикой (36%).

Эмоционально-изобретательные способности обнаружили формирующиеся филологи (64%), риторики (59%), психологи (36%), маркетологи (33%).

Коммуникативные способности присутствуют у большего числа респондентов, ориентированных на филологию (64%), риторику (59%), логику (55%), связь с общественностью (50%), маркетинг (47%), психологию (46%), менеджмент (40%), юриспруденцию и журналистику (42%).

Полученные результаты показывают, что, несмотря на то, что коммуникативными способностями обладает 39% всех опрошенных, картина профессионального выбора достаточно тревожна поскольку, по сути, даже не каждый второй юный психолог, маркетолог, юрист, журналист и менеджер обладает коммуникативным ресурсом.

Музыкальные способности обнаружили респонденты, ориентированные на риторику (41%), искусство (33%), а художественно-изобразительные способности – в сфере искусства (36%), риторики (35%), архитектуры (28%).

Филологические способности проявили учащиеся, связывающие свое будущее с риторикой (47%), искусством (44%), педагогикой, логикой, медициной (36%), в то время как журналистика, лингвистика и собственно филология набрали только около 27%.

Анализ способностей показывает, что наиболее выраженными способностями обладают учащиеся, ориентированные на математический и естественно-научный профиль обучения. Гуманитарный и социально-экономический профиль по типу способностей не дифференцируется (то есть учащиеся обладают примерно равной типологией способностей и их выраженностью).

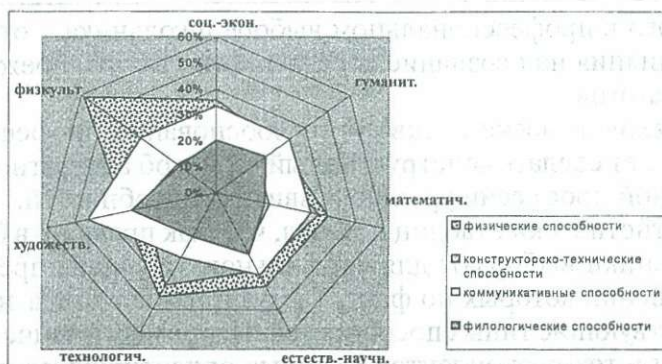


Рис. 9. Показатели способностей выпускников школ

Следует обратить внимание на низкий уровень математических способностей. Всеобщая «нелюбовь» к математике может дорого обойтись сегодняшнему выпускнику при спросе на высокие технологии практически в любых областях знаний и практики.

Кроме того, развитие логического типа мышления (анализ) является важной ведущей детерминантой успеха практически в любой профессиональной области. К сожалению, последние международные тестовые стандарты качества общеобразовательной подготовки выпускников школ подтверждают низкие результаты российских школьников в области аналитических способностей.

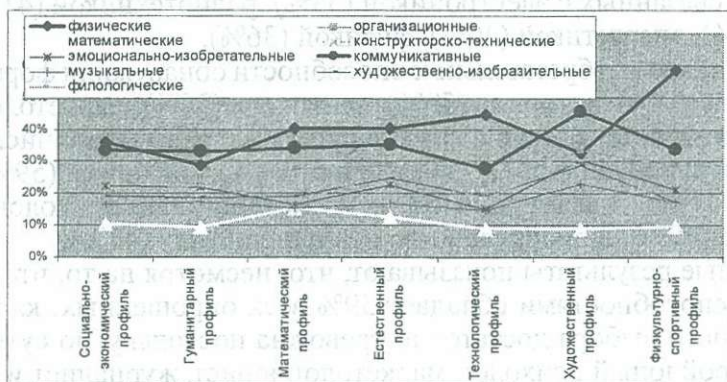


Рис. 10. Аналитические способности учащихся г. Барнаула

Психологические особенности в выборе профессиональных интересов позволяют указать на ряд тенденций в мотивировке профессионального выбора. Так большинство 8-классников относится к психотипу свободных профессий, вбирающих подростково-демонстративные черты потребности в независимости.

Результаты психодиагностики индивидуально-характерологических особенностей профессионального выбора указывают на преимущество таких характерологических типов, как *Художник*, *Участник компании*, *Учитель*, *Советчик*.

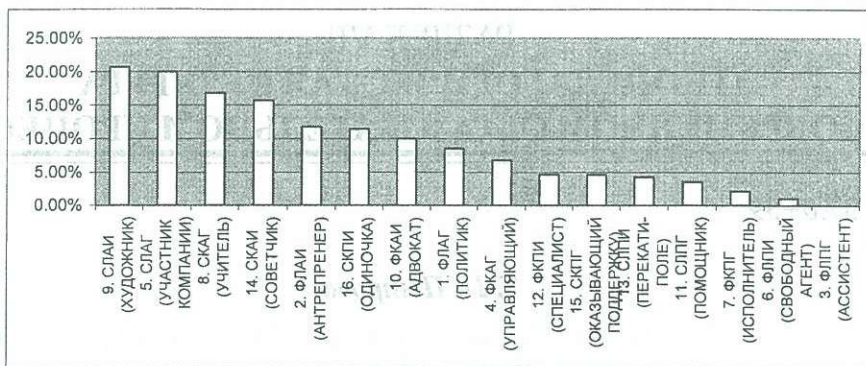


Рис. 11. Индивидуально-характерологические особенности профессионального выбора (по тесту ФЛАГ)

Приоритет данных характерологических типов в выборке закономерен, так как включает основные характерологические доминанты и черты подросткового возраста: острая потребность в независимости, максимализм суждений и поступков, агрессивность, энергичность, жизнерадостность и чувствительность, восприимчивость к внешней оценке, потребность в поддержке и одобрении. К тому же ведущей формой самореализации для данных психотипов выступает сфера общения и отношений, что является одной из задач развития данного возрастного периода.

Конечно, полученные результаты следует проверять, однако они могут быть ориентиром, который необходимо иметь для перестройки и модернизации всей системы образования, поскольку выявляют тенденции в российском образовании.

#### Примечание.

Образовательный запрос был осуществлен под руководством автора в результате специального обследования в рамках эксперимента, проводимого в школах Октябрьского района г. Барнаула в 2004-2005 учебном году с целью организации перехода школ района и города на предпрофильную подготовку и профильное обучение.

РАЗДЕЛ VII  
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА  
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

---

УДК 37.0+39

*Т. Н. Петрова*

**Г. Н. ВОЛКОВ:  
ВЫСШИЕ ЦЕННОСТИ ДУХОВНОГО СЫНА ПРОСВЕТИТЕЛЯ**

Творческая деятельность академика Геннадия Никандровича Волкова неразрывно связана с богатым наследием просветителя чувашского народа Ивана Яковлевича Яковлева. Как никто другой, он скрупулезно изучил теорию и практический опыт обучения и воспитания патриарха. И опираясь на них, основал новое направление – этнопедагогику, которая стала неопенимым вкладом в науку. Г. Н. Волков показал себя убежденным последователем и продолжателем традиций и наследия И. Я. Яковлева в современных условиях. Труды академика пользуются педагогами, воспитатели учебных заведений во всех регионах России. Его заслуги призваны и высоко оценены во многих странах ближнего и дальнего зарубежья, он стал ученым поистине с мировым именем. Если делом жизни И. Я. Яковлева стало служение духовному подъему чувашского и других народов, то делом жизни Г. Н. Волкова по праву можно считать дальнейшее развитие и совершенствование, обогащение наследия Великого Учителя и Просветителя. Значение такого вклада выходит далеко за рамки современности, оно нацелено на многие-многие годы вперед. Исследования Г. Н. Волкова принципиально отличаются от публикаций других авторов, ибо для него главное не инвентаризация фактов, в том числе и случайных, а системный, многосторонний анализ творчества педагога-просветителя, который ведет к выводам, носящим прогностический характер.

В 1997 году вышли мемуары И. Я. Яковлева под названием «Воспоминания». К сожалению, это был сокращенный, к тому же искаженный вариант. А ведь тогда же Г. Н. Волков настаивал на сохранении яковлевской формулы «Моя жизнь», имевшей для него символический смысл. Конечно же, к изданию первого варианта жизнеописания патриарха надо было привлечь не только главного яковлевоведа, каким по праву считается Г. Н. Волков, но и других специалистов. Тогда книга была бы более содержательной, емкой и правдивой – без заблуждений, искажений. К счастью, эти упущения впоследствии были исправлены, вышло немало научно-исследовательских, публицистических, документальных трудов о Яковлеве и его просветительской деятельности. Новое издание книги Г. Н. Волкова «Жизнь, смерть и бессмертие патриарха» – очередной весомый вклад в яковлевоведение.

Универсальность и оригинальность этнопедагогики Г. Н. Волкова в том, что она предполагает гибкую и последовательную структуру очеловечива-

ния окружающей среды, этнизации содержания, методов, форм процесса дошкольного и семейного воспитания, учебно-воспитательной работы всех типов образовательных учреждений. Основные идеи его трудов основаны на общечеловеческих вечных ценностях для воспитания современного школьника с учётом народных традиций, национальной культуры и реальных потребностей общества. И они, несомненно, во многом предопределены духовным наследием великого просветителя-патриарха чувашского народа. Абсолютно общей для И. Я. Яковлева и Г. Н. Волкова являются педагогические максимы и духовное наставление о глубоком изучении мудрости народной педагогики, его философское осмысление и общечеловеческое предназначение педагогической культуры любого народа как факта общечеловеческой мировой цивилизации.

Манифестность этнопедагогики И. Я. Яковлева представляется общечеловеческим смыслом и предназначением самой актуальной для всех народов мира из непреходящих истинных ценностей, духовных сокровищ народа и его традиций – всеобщей мудростью воспитания.

Жизнь каждого народа выдвигает на пьедестал истории человечества людей, составляющих целую эпоху культурной жизни родного и других народов страны, всей планеты. Такой личностью для многих народов России является Г. Н. Волков – духовный преемник, продолжатель великого дела национального гения, патриарха просвещения И. Я. Яковлева, возложившего на алтарь культурного развития своего народа, а значит и всего человечества, свой педагогический талант, все свои силы и долгую жизнь.

Глубокая духовность педагогики любви, проповедуемая Г. Н. Волковым, масштабность и глобальность этнопедагогических идей и идеалов проявляются в гармонической включённости их в общечеловеческое этнопедагогическое пространство. А для Г. Н. Волкова этнопедагогическое пространство – это вся Вселенная, это голубое небо и путеводная звезда, родные просторы и аромат полевых цветов, могучий дуб и улыбающееся солнце...

Г. Н. Волков родился 31 октября 1927 года в с. Большие Яльчики в крестьянской семье, где помнили и лелеяли давние народные традиции общесемейного труда, взаимного уважения и любви друг к другу. Его педагогический путь начинается с учителя физики и математики, где одновременно он пишет стихи, рассказы и сказки для детей и ведёт дневник педагогических наблюдений. Долгое время работая учителем, параллельно занимается научно-преподавательской деятельностью в Чувашском госпединституте в качестве доцента, зав. кафедрой педагогики, проректора по науке. С 1972 года Г. Н. Волков, вынужденный переехать в Москву, работает над проблемами исследования традиционной культуры воспитания, этнопедагогики и этнопедагогизации всего учебно-воспитательного процесса. Это стало делом его жизни.

Еще в 50-е годы Г. Н. Волков провозгласил самое простое и скромное, народное: «Педагогика должна быть педагогией любви и свободы. Цель школы – нести радость и счастье детям». Все его дело, все его педагогическое и литературное творчество – это гимн ребенку, гимн любви к человечеству. Человек для него – мерило всех ценностей. Об этом говорится во всех его книгах. Они написаны с неповторимой интонацией раздумья, улыбки и горечи, мудрости и мечты, и в то же время с чувством великой ответ-

ственности перед людьми. В них теснятся образы-символы живых и уже ушедших людей, друзей и коллег, родных и знакомых, в них трагические судьбы, которые автор пропустил через свои переживания и сопереживания. Удивительная честность перед самим собой, нравственная гигиена могут возникнуть только у таланта, гения. Только у гениального человека эти порывы неизбежны, только человеку высокого духовного богатства доступно постижение тех глубин человеческой души, которые вообще не поддаются словесному определению. Достаточно назвать лишь одну книгу ученого-педагога «Юманпа хёвел» («Дуб и солнце»), где образы – многозначны, и в этой многозначности – ясные и человечно-живые.

Основные этнопедагогические идеи изложены в его многочисленных трудах, которых насчитывается до 700. А сама наука этнопедагогика началась с бабушки: «В мою жизнь раньше других пришла бабушка... Лучшая из бабушек». Познание окружающего мира будущего учёного черпалось из бездонных источников мудрости бабушки. Ее первые уроки жизни – сказки и рассказы, воспоминания о жизни и людях, песни, причитания, благопожелания – глубоко засели в памяти внука и затем легли в основу новой науки – этнопедагогике. Духовное влияние бабушки и предопределило судьбу и формирование духовности образа самого педагога и учителя. Весьма символичны в этом плане слова выдающегося философа мирового масштаба В. А. Разумного. Он пишет: «Его бабушка не только воплощение опыта предков, но и его суровая, бескомпромиссная защитница, познавшая тайну народной педагогики: жизнь прекрасна трудом, высшая нравственность – в нем, и только он дает людям мудрость и радость... Г. Н. Волков – пророк новой системы образования».

Жизнь показывает, что народная педагогика становится феноменом и критерием истинной демократии в сфере образования и воспитания подрастающих поколений.

В этнопедагогической науке её автор концентрированно представляет общечеловеческие духовно-нравственные ценности: жизнь, любовь, родину, здоровье, свободу, веру, память... Геннадий Никандрович любит повторять: «Внутренняя духовная жизнь человека держится на любви, воспоминаниях и памяти. Это – стержневая линия в народном учении. Они тысячами воспевались в народном эпосе, в семейно-обрядовой культуре, сопровождающей каждый символический судьбоносный период в жизни человека: рождение, воспитание, свадьбу, новые рождения потомков, несущих в себе плоть, кровь и душу своих предков, зрелость, старость и смерть... И каждое обращение к прошлому очищает настоящее и обогащает будущее. Этнопедагогика – это вечно животворящий источник, живой мостик между прошлым, настоящим и будущим каждого человека и всего народа».

Его лекциям по этнопедагогике аплодировало не одно поколение педагогов и студентов. И основной причиной этому является не только высочайший профессионализм учителя, но и его личностные качества: яркость, масштабность, неординарность характера и судьбы. Соединяя в себе духовное и профессиональное, он производит свой мир, мир в себе, открывает человеческую сущность любого предмета, любого явления и провозглашает высокую Духовность личности.



Как истинный учитель народов, он ищет и находит противостояние массово распространяющемуся духовному обнищанию молодежи, много ездит по России, встречается с педагогами и студентами, работниками педвузов, много пишет и выступает в разных аудиториях. Он является основателем этнопедагогической научной школы на основе синтеза лучших достижений академического образования и народной системы воспитания.

Его дело продолжают ученики – более ста докторов и кандидатов наук, представители 32 национальностей, написали диссертации под его научным руководством и продолжают научное сотрудничество. Этнопедагогика, по мнению авторов, исследует систему народного воспитания и является педагогией национального развития, подъёма, возрождения, одновременно педагогией этнического самовоспитания, национальной гордости и национального спасения. Фундаментальной основой является любовь к ребёнку, любовь к матери, любовь к предкам.

Как безошибочна древняя чувашская мудрость о смысле человеческой жизни: «Если хочешь, чтоб тебя помнили год, – сей пшеницу, если хочешь, чтоб тебя помнили 10 лет, – сажай дерево, а если хочешь, чтоб тебя помнили 100 лет, – обучай народ». А у Геннадия Никандровича учатся народы. И этому доказательство – многонациональная, полиэтническая, всемирно признанная научная этнопедагогическая Школа Волкова. В современных сложных и противоречивых политических условиях многие народы сохранили свою национальную линию социально-культурного развития лишь благодаря спасительной миссии многовековой традиционной культуры воспитания, которая оказалась самой жизнедеятельной и самой жизнеспособной, жизнестойкой прежде всего своим истинным демократизмом и подлинным гуманизмом.

Своей беспредельной, беспощадной к себе искренностью и абсолютным нравственным здоровьем, не замутненным вседозволенностью застойных лет и беспределом перестройки, Г. Н. Волков высоко поднял планку общественной морали, личным примером дал великолепный образец нравственности. Этот вклад невозможно измерить, но в масштабах даже только его малой родины – Чувашии, я думаю, ценность его безмерна, тем более, что Г. Н. Волков на виду.

Своей творческой энергией, интеллектуальной неутомимостью и глубочайшей способностью любви к родной земле, к людям он пробуждает в нас жажду высокой духовности, без которой нет полнокровной и нравственно содержательной жизни. И основанная им этнопедагогика обладает огромным потенциалом знаний по распространению и внедрению духовности и является основой воспитания образованного, культурного и одухотворённого подрастающего поколения.

Геннадий Никандрович Волков, прошедший путь «от колхозного поля и средней школы до аспирантуры, профессуры и академического статуса всемирно известного мыслителя и писателя, остаётся основанием в здании той этнопедагогики, которую создаёт, разрабатывает и пропагандирует» (В. А. Разумный).

Многолетняя педагогическая деятельность Г. Н. Волкова признана на общемировом уровне. Он – Заслуженный деятель науки Российской Федерации, Заслуженный учитель Чувашской Республики, Почётный гражданин

Чувашской Республики, Заслуженный работник народного образования Якутии (в этой же республике удостоен знака «Учитель учителей»), Заслуженный деятель науки Калмыкии, Почётный гражданин Республики Калмыкии, Отличник народного образования Кыргызстана, Заслуженный деятель науки Республики Тыва, в Республике Татарстан отмечен почетным знаком «За заслуги в образовании», Почётный доктор, профессор Эрфуртского университета, удостоен золотой медали Гердера «За выдающиеся заслуги в распространении русского языка и русской культуры в духе германо-советской дружбы», лектор Карлового университета в Праге, университетов в Берлине, Регенсбурге, Грайфсвальде, Лейпциге, Цюрихе, Париже... А труды его публиковались и в Пекине, и в Барселоне, и в Токио...

УДК 37.0+008

**В. К. Кряжевских**

### ТРАДИЦИОННАЯ НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР МИРА XXI ВЕКА

Первое десятилетие XXI века должно войти в историю как «десятилетие культуры МИРА» (ЮНЕСКО). Какую миссию в этой связи может взять на себя традиционная культура, выполнявшая во все времена высочайшую нравственную регулятивную функцию? Внимание ученых приковано к раскрытию сущности самого феномена культуры, его глубинного источника, дающего энергию безостановочному процессу движения и развития, минуя временные рамки эпох и поколений. Подобно движению культуры в динамичном потоке мыслей «бьются» ученые в поисках «первопричины» данного явления, «разрываясь» между стадией начала истории человечества и осмыслением процессов, происходящих в смутные порубежные эпохи, где на поверхность пестрой культурной жизни, словно затонувшие айсберги «всплывают» культурные «архетипы». «Гигантская сила сопротивления, самосохранения, самовозрождения, которой обладает социум культуры, коренится в самом процессе возникновения этого социума как самостоятельной силы рядом с социумом труда» [2, с. 261]. Сложность и неоднозначность явления культуры вызвали многоаспектные подходы к его толкованию. Как показывают исследования, по количеству термоуточняющих определений «культура» далеко опередила все ныне существующие понятия, став тем самым «ключевым словом нашего времени» (В. В. Валькова, В. Р. Дулат-Алеев). Поэтому глубоко объективно утверждение, что «культура сегодня – это не только научное «понятие, научный термин, имеющий лишь сугубо познавательное значение, но и реальная проблема современного исторического развития, требующая своего практического (а не только теоретического) разрешения на всех уровнях общественной жизни» [8, с. 5]. «Тотальность» применения понятия «культура» связана, с одной стороны, с размежеванием гуманитарных знаний на отдельные «частные» науки, наполняющие «тело» культуры специфичным для каждой из них удержанием, с другой – с использованием данного феномена для прикладных практических целей. В частности, глубокую научную разработку понятие «куль-

тура» получило в педагогической науке (школа академика В. А. Сластенина), занимающейся исследованием культуры личности учителя (Е. И. Артамонова, М. Я. Веллинский, И. Ф. Исаев, Н. И. Лифинцева и др.).

В то же время, как отмечает В. Р. Дулат-Алеев, актуальность применения понятия «культура»; с особой яркостью проявившаяся в последние десятилетия XX века, стала следствием движения научных дисциплин по двум разнонаправленным векторам увеличения знаний. Просвещенская «монотингвистическая» культура, опирающаяся на концепцию процесса, связана с категориями «деятельность» и «универсализм». Именно эта культура, как отмечает автор, закономерно предстала в XX веке в качестве «универсального для всего человечества внебиологически выработанного способа деятельности. В стоящем за таким значением противопоставлении культуры и природы читаются основные контуры универсальной макросистемы, образующей глобальный контекст для рассмотрения «культуры» как универсальной макрокатегории. Эту макросистему образуют четыре основные категории: человек, общество, культура, природа» [5]. В определении соотношения указанных категорий макросистемы «человек, общество, культура, природа» ученые исходят из понимания их нерасторжимого единства, обеспечивающего целостность культуры. Причем это целостное единство возможно проследить исходя из анализа исторического процесса становления и развития культуры путем ее реального соотношения с природой и обществом.

Уже стало аксиомой употреблять бахтинское выражение «на границе», особенно когда речь идет о культуре, тем более о «границе» между природой как «естественно выросшими» и культурой – «искусственно сформированным». В этом случае, как констатирует В. М. Межуев, «фиксируется только общий результат исторического развития, остается без внимания сам процесс. Поэтому граница между природой и культурой не абсолютна, а относительна; она не противопоставляет их друг другу, а различает их в пределах некоторого, более широкого понятного единства, в рамках связующей их целостности». Правильное понимание соотношения между природой и культурой, по мнению большинства ученых, может быть достигнуто лишь путем анализа исторического процесса. Именно в человеческой истории природа становится необходимым условием общественного, а значит и культурного, развития [8, с. 105, 106].

Как отмечается исследователями, уже на ранних ступенях собственного развития, когда взаимоотношение человека и природы можно было представить как тождество, оно облекалось в культурную форму: 1) «обоожествление природы» (культурный аспект человеческой деятельности, сообщающий ей отличие от животной); 2) «определенное отношение к природе» (та же самая деятельность, взятая в ее «материальном аспекте»; 3) «форма общества» (структура общественных отношений). «Отношение к природе, – отмечает Ю. Н. Давыдов, – представляет в этой «трехчленке» собственно деятельностный момент, воплощаемый в предметных параметрах, телесно-вещественных определениях человеческого труда, технический уровень развития и закреплённости, которые находят свое отражение в мире артикулированности, расчлененности всеобщих определений культуры. Таким образом, если в отношении к природе культура определяет человеческую деятельность содержательно, характеризуя ее важнейший, онтологический аспект, то в отношении к обществу она определяет ее лишь формально, как

возможность, степень реализации которой зависит от конкретно-исторического состояния этого общества». Исходя из этого, отношение культуры и общества определяется как «отношение смысла и материала: чем богаче и разнообразнее социально-исторический материал культуры, тем более конкретным и артикулированным сказывается смысл» [4, с. 114-116]. По образному выражению Ю. Н. Давыдова, «вместе с рождением человечества природа как бы раздвоилась, разошлась с самой собой: отныне она существует в виде двух различных «кусков», «которые если и тождественны... (представляя собой формы бытия одного и того же универсума), глубоко различны с точки зрения «способа, типа и ритма своего бытия...»

Описанный конфликт природного универсума сопоставляется с внутренним конфликтом человека, поскольку человеческий организм так же развивается в поле «конфронтации» двух ритмов – «чисто» природного и социального («естественно-исторического»). Гармонизирующим началом двух противоборствующих сторон выступает культура, понятия как «мера овладения человеком самим собой и своими собственными отношениями к природе (и «внешней», и данной ему изнутри – в виде его собственного организма и его телесных влечений) и к другим людям (включая общество в целом)». При этом культура возникает в тот момент, когда конфликт природного и социально-исторического, которым вынужден соответствовать человек, достигает своего апогея. Тогда, собственно, и возникает сознание, «сознательное отношение человека к всеобщим (универсальным) условиям своего бытия...»

Таким образом, культура родилась как «осознание «драмы» человеческого существования между «внешней» природной и «естественно-историческим» организмом, и в то же самое время как результат конкретных усилий (и теоретических и практических) людей как-то разрешить эту трагическую антиномию, соотнеся ее с высшим смыслом бытия человека, с его предназначением» [3, с. 45, 47, 51]. Следовательно, культура, трактуемая здесь как социальное явление, охватывает все сферы жизнедеятельности человека, отражаясь при этом в сознании. Активный характер этого отражения является следствием активного, то есть творческого характера человеческой деятельности. Согласно мнению Ю. Н. Давыдова, культура, замещающая для каждого человеческого индивида его родовой инстинкт, предстает, с одной стороны, как посредствующее звено между индивидом и природой, с другой, как посредник между тем же индивидом и его собственным родом (обществом). В первом случае акцентируется дистанцирующий момент, во втором – интегрирующий: культура представляется «как то, что объединяет индивида и его род, а уж затем – как то, что различает их». Исходя из этого, культура – это «атрибут человеческого рода как целого, предстającego однако в реальности: как исторически-конкретное общество, которое само, в свою очередь, есть диалектически-противоречивое единство индивида и социума». Смысл данного положения заключается в следующем: культура, способствовавшая отделению человека от природы, в то же время исторически не давала его поработить стихией социальности, источником каковой является само общество.

Процесс замены инстинкта принципом культуры, проистекавший в условиях минимальной власти человеческого рода над природой, позволял целиком передать индивида под власть первобытной общины, не оставляя

ему ни малейшей инициативы. В этой ситуации на защиту индивида выступает традиция, благодаря которой закреплялись и передавались из поколения в поколение привычные образцы и способы поведения. Отступление от последних могло привести к неминуемой гибели: ведь индивид оставался один на один с природой в ситуации, когда он не мог опереться на инстинкт, спасительный для любого другого животного. Отсюда культура, в большей степени выражавшая приспособление к природе для нужд человеческого рода, должна была вылиться в форму ритуала, строжайшим образом регламентировавшего каждый человеческий поступок. Исходя из этого, основная задача культуры, «заменившей инстинкт в качестве непосредственной родовой функции, заключалась не столько в том, чтобы индивидуализировать поведение людей, сколько в том, чтобы стандартизировать его» [4, с. 118-119]. Собственно, культура начинается с того, что на поведение накладываются некоторые дополнительные ограничения, не мотивированные физическими или биологическими критериями. Только в этом случае речь должна идти о социальном поведении. В частности, Э. С. Маркарян рассматривает культуру как определенный, а именно «адаптивно-адаптирующий» способ деятельности человеческого общества, подчеркивая таким образом процесс приспособления человека к природной и социальной среде и одновременно очеловечивания среды и самого человека. При этом ученый отмечает важнейшую роль «информационного массива», то есть культурной традиции, в организации жизнедеятельности людей, имеющей ненаследственный характер. Выражая концентрированно исторический опыт тех или иных исторических общностей, «программы человеческой деятельности», зафиксированные в культурной традиции, ориентированы на «существенно важные для выживания этих общностей устойчивые, стабильные свойства среды» [6, с. 85]. С этой точки зрения культурная традиция – это «выраженный в социально организованных стереотипах групповой опыт, который путем пространственно-временной трансмиссии аккумулируется и воспроизводится в различных человеческих коллективах» [7, с. 80].

Любое общество («социальный организм») не может существовать без культуры (т. е. без «адаптивно-адаптирующего механизма»). Именно традиция обеспечивает один из существенных моментов указанной адаптации – момент «стабилизации сложившихся в рамках той или иной человеческой общности форм социальной практики» (К. С. Сарингулян). То есть в основе каждой традиции лежит опыт того социального коллектива, который «ею располагает и ее поддерживает, вне зависимости от того, накоплен ли этот опыт в течение тысячелетий или нескольких лет... Стереотипы фиксируют этот опыт, стабилизируют его в коллективной памяти». Поэтому в «каждом состоянии культуры и в каждой традиции есть разновременные по своему происхождению элементы и далеко не всегда самые старые обладают наименьшей актуальностью» [13, с. 106]. В этой связи возникает проблема целостности культуры, во многом обуславливающейся устойчивостью и жизнеспособностью ее структурных компонентов. По мнению А. К. Байбурина, здесь имеются в виду «семиотические связи, с помощью которых достигается слитность разнородных частей культуры». В то же время целостность культуры предполагает также выработку «единообразных правил поведения, общей памяти и общей картины мира. Именно на эти (интегрирующие и стабилизирующие) аспекты функционирования культуры направлено дей-

ствие механизма традиции. Стереотипизация опыта, лежащая в основе традиции, призвана уравновесить противоположную тенденцию к разобщению отдельных компонентов и языков культуры, их специализации» [1, с. 23].

Исходя из этого вполне закономерен вопрос: какая культура способна обеспечить единство и целостность составляющих ее структурных компонентов? Определяя в качестве таковой так называемую традиционную культуру, ученые акцентируют внимание на следующих ее характеристиках. Во-первых, основу программы поведения данного типа культуры составляли не правила, а образцы, модели, следование которым являлось обязательным условием социальной жизни коллектива. Другим важным свойством архаической программы поведения являлась ее «автоматизированность». То есть, как указывает А. К. Байбурин, эта программа совершалась «по большей части бессознательно, и в этом смысле ее действие сопоставимо со столь же автоматическим владением языком». Убедительным фактом, подтверждающим данное положение, может служить немотивированность в следовании тем или иным образцам. Объяснение тому ученый находит в особенностях архаического (как и позднего традиционного) общества, где «все, что окружает человека, вся его жизнь представляется единственно возможной, а не одним из возможных вариантов». Обладая «устойчивостью во времени», одинаковой значимостью всех фрагментов, где «невозможно выделить главное и второстепенное, традиционная программа поведения претендует на то, чтобы дать образцы на все случаи жизни» [1, с. 24-25]. В соответствии с этим возникает необходимость выяснения происхождения указанных образцов, моделей поведения, выполняющих регулятивные функции. Как показывают исследования, в результате контактов между человеком и окружающей его средой и переработки первичной информации с помощью знаковых средств происходит своеобразное «удвоение» мира: появляется образ мира, который находит свое воплощение в самых различных фактах поведения и результатах деятельности» [10, с. 8-9]. То есть, как подчеркивает А. К. Байбурин, «наряду с естественной средой начинает формироваться искусственная, социальная среда. Суть этого удвоения не в уподоблении, а в расподоблении биологического и социального, природы и культуры. Сценарий жизни человека перестал совпадать с биологической схемой жизни. Образ (или модель) мира стал одновременно и программой социального поведения, ограничивающей и регулирующей «естественные» действия и поступки. Следовательно, происхождение этих ограничений связано с возникновением искусственной (социальной) программы поведения, делающей поступки людей единообразными и контролируруемыми» [1, с. 24]. Разумеется, речь идет о первобытных представлениях человеческого общества, где доминирующей формой общественного сознания являлась мифология.

Мифопоэтическое мировоззрение космологического периода исходит из тождества макрокосма и микрокосма природы и человека. Принцип единства мира неотделим от идеи различения сакральности отдельных его объектов. Для первобытного сознания «существенно, реально лишь то, что сакрализовано (сакрально отмечено), а сакрализовано лишь то, что составляет часть космоса, выводимо из него, причастно к нему...; но вместе с тем все может быть возведено к первоначальной сфере сакрального. Это все: сакральность и, так сказать, «безбытность» – составляет одну из наиболее ха-

рактрных черт мифопоэтической модели мира. Только в сакрализованном мире известны правила и организации, относящиеся к структуре пространства и времени, к соотношению причин и следствий. Вне этого мира – хаос, царство случайностей, отсутствие жизни». Высшей сакральностью отмечены те точки пространства и времени, «где и когда произошло создание мира» (А. К. Байбурин) или «совершался акт творения, то есть центр мира, где проходит мировая ось, где стоят разные варианты земного образа космической структуры – «мирового дерева». По мнению ученых, ритуал как раз является тем, «что было вызвано к бытию в акте творения», который «напоминает о структуре акта творения и последовательности его частей и тем самым верифицирует вхождение человека в тот же самый космологический универсум, который был создан «в начале». Это воспроизведение акта творения в ритуале... актуализирует самую структуру бытия, придавая ей в целом и в ее отдельных частях необыкновенную подчеркнутую символичность и семиотичность и служит гарантией безопасности и процветания коллектива». С другой стороны, только с помощью ритуала можно достичь «идеального состояния мира – слияния человека, коллектива и космоса», а отсюда и «укорененности в данном универсуме». Отсюда приверженность первобытного человека к ритуалу, его прагматизм, то есть ориентированность на «ценности знакового порядка в гораздо большей степени, чем на материальные ценности, хотя бы в силу того, что последние определяются первыми, а не наоборот» [10, с. 14-17]. По мнению В. Н. Топорова, «ритуал в архаических культурах пронизывал всю жизнь, определял ее и строил новые ее формы, а потому он и должен рассматриваться как «ключ» к пониманию главного в строении человеческих обществ» [9, с. 22].

Изучая мифологическую модель мира, ученые обращают внимание на особую значимость присутствия в ее характеристике категории памяти, понимаемой как «память человека о себе самом, то есть способ отражения и сохранения в модели мира его собственного прошлого, которое начинается от сотворения мира» [12, с. 18]. При этом прошлое рассматривается в контексте истории, представленной в модели мира в мифологизированном виде. Вследствие чего «актуальная картина мира» «неминуемо связывается с космологическими схемами и с историческими преданиями, которые рассматриваются как прецедент, служащий образцом для воспроизведения уже только в силу того, что данный прецедент имел место в первоначальные времена». Как подчеркивает В. Н. Торопов, «исторические предания», служа... одним и тем же целям, образуют как бы временной диапазон данного социума, выраженный в терминах поколений, – от предков в прошлое до потомства в будущее. Поэтому миф как мифологизированное «историческое» предание совмещает в себе два аспекта – диахронический (рассказ о прошлом) и синхронический (средство объяснения настоящего, а иногда и будущего) [10, с. 12].

Мифологизация обыденной жизни, то есть «проигрывание» жизни по заданному образцу, вызывает необходимость рассмотрения оппозиции «мифологическое – реальное». Когда речь идет о носителях архетипической модели мира, где «слияние мифологического и реального доведено до предела, мифологизация выглядит естественной» [12, с. 19]. Возникновение истории, переход от мифологии к истории обычно связывается с введением новой ценностной категории – «актуальной памяти коллектива». Однако,

как подчеркивает Т. В. Цивьян, расстаться с мифологией непросто. Существует «подсознательная и сознательная установка как на сохранение мифологического и реального, так и на их «симбиоз»: таким образом обеспечивается то вечное возвращение, которое постулировано Элиаде как основа прочности, длительности и преемственности человеческого общества». Отсюда оппозиция «мифологическое – реальное» «определенно непривативна, но столь же определенно она не нейтрализована взаимопроникновением ее составляющих: напротив, они питают, поддерживают и тем самым усиливают друг друга. Реальное представление нашим миром, микрокосмом является репликой иного мира, макрокосма, которое выступает то в роли гаранта, то в роли *memento*, в зависимости от поведения человека как основного конструктивного элемента микрокосма». Исходя из этого, сохранение космического порядка «не просто гарантирует благополучное проживание человека, оно является и основной нравственной категорией, тем императивом, который заставляет человека... постоянно ощущать свою зависимость от некоторых внешних, внеположенных ценностей». Таким образом, находясь ежеминутно в архетипической модели мира и ощущая свою причастность к миру сакрального и нейтрального, человек интериоризует «культуру в природу», что содействует прочности и устойчивости этой модели. Этим объясняется типичное для архетипического человека свойство верить себя «вечному и неизменному миру, в котором все предопределено и в котором его благополучие обеспечено беспрекословным выполнением столь же извечного кодекса бытовых правил» [12, с. 19, 22, 123].

Вместе с тем человек, как «действующее существо» (И. С. Каган), кроме задачи, связанной с обеспечением нормальной жизнедеятельности, обладает способностью «теоретического» уяснения отношений человека, «малого космоса» (микрокосма) с миром, «большим космосом» (макрокосмом). Решение этих задач возможно лишь в условиях взаимодействия обоих «космосов», «мыслимых как своего рода обмен между ними, при котором «вселенское» интериоризуется в «человеческое», а «человеческое» – во «вселенское». «Определение сути и меры этого обмена» стало, по выражению В. Н. Торопова, «основной задачей в выживании человека, в нахождении им своего места в мире, своей ниши». Вследствие чего возникает проблема информации, то есть получения сведений о результатах происходящего обмена между двумя мирами с целью дальнейшего регулирования и развития основ человеческого существования. В этом смысле речь должна идти об «информационной» и «инструментальной» потенции и предрасположенности человека, то есть о «биологическом» статусе внутреннего человеческого «инструментария» для познания мира и установления с ним контактов в сфере деятельности. Этот биологический «инструментарий» человека осуществляет функцию обмена между человеком и миром, выступающего в двух по внешности противоположных формах. С одной стороны, благодаря этому «инструментарии» человек «впускает» мир в себя (свет через зрение – глаз, звук через слух – ухо...), с другой стороны, благодаря ему же человек вторгается в мир... В обоих случаях происходит обмен между человеком и миром, определяется его мера, устанавливаются соответствия между микро- и макрокосмом» [11, с. 12].

Эта универсальная мера, «шаг за шагом постигаемая и воплощаемая в истории человечества, «культивирующего» себя самого, ...кристаллизуется



в культурной традиции: в передаваемых от поколения к поколению, от эпохи к эпохе культурных нормах и образцах – будь то нравственные заповеди, правовые нормы или вечные образцы художественного постижения – предвосхищения гармонии природного и социального в человеке» [3, с. 51, 59]. В этом и состоит секрет живучести традиционной культуры, ее современности во все времена, что обеспечивает способность вступать в диалог с культурой мира в самые напряженные точки земного бытия.

## Литература

1. **Байбурин, А. К.** Ритуал в системе знаковых средств культуры / А. К. Байбурин // *Этнознаковые функции культуры*. – М., 1991.
2. **Библер, В. С.** Мышление как творчество (Введение в логику мыслительного диалога) / В. С. Библер. – М., 1975. – 399 с.
3. **Давыдов, Ю. Н.** Культура – Природа – Традиция / Ю. Н. Давыдов // *Традиция в истории культуры*. – М., 1978.
4. **Давыдов, Ю. Н.** Человек – Культура – Природа / Ю. Н. Давыдов // *Проблемы теории культуры: Труды 55*. – М., 1977.
5. **Дулат-Алеев, В. Р.** Текст национальной культуры: новоевропейская традиция в татарской музыке / В. Р. Дулат-Алеев. – Казань, 1999. – 244 с.
6. **Маркарян, Э. С.** Культурная традиция и задача дифференциации ее общих и локальных проявлений / Э. С. Маркарян // *Методологические проблемы исследования этических культур*. – Ереван, 1978.
7. **Маркарян, Э. С.** Узловые проблемы культурной традиции / Э. С. Маркарян // *Советская этнография*. – 1981. – № 1. – С. 78-96.
8. **Межуев, В. М.** Культура и история / В. М. Межуев. – М., 1977. – 198 с.
9. **Топоров, В. Н.** Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках / В. Н. Топоров. – М., 1988.
10. **Топоров, В. Н.** Первобытные представления о мире (общий взгляд) / В. Н. Топоров // *Очерки по истории естественно-научных знаний в древности*. – М., 1982.
11. **Топоров, В. Н.** Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное / В. Н. Топоров. – М., 1995. – 624 с.
12. **Цивьян, Т. В.** Лингвистические основы Балканской модели мира / Т. В. Цивьян // *Отв. ред. В. Н. Топоров*. – М., 1990. – 207 с.
13. **Чистов, К. В.** Традиция, «традиционные общества» и проблемы варьирования / К. В. Чистов // *Советская этнография*. – 1981. – № 2.

## РАЗДЕЛ VIII

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

---

УДК 37.0+02

*Е. А. Масяйкина, В. И. Ревякина*

### СИБИРСКИЕ БИБЛИОТЕКИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОСВЕЩЕНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В Федеральном законе РФ «О библиотечном деле», принятом 23 ноября 1994 года, библиотека определяется как «информационное, культурное, образовательное учреждение». Нахождение в многомерном информационном, культурном и образовательном пространстве обуславливает основные направления деятельности современных библиотек, являющихся связующим звеном, объединяющим многоплановые задачи и функции современного общества [6, с.11-12].

Повышение роли библиотек в просветительской работе с населением, расширение научной и образовательной функций являются одной из основных тенденций развития библиотечно-информационной системы как в нашей стране, так и за рубежом. Библиотеки образовательных учреждений становятся не только источником знаний, не только информационно-документальной составляющей учебного процесса, но и стратегическими партнерами своих вузов, что предполагает переход от непосредственного хранения знаний через сотрудничество в формировании и реализации современного учебного процесса к новейшим формам обучения читателей и внедрению в работу новых информационно-образовательных технологий, дистанционных методов, мультимедийных средств. Неотъемлемым проявлением образовательной функции библиотек является то, что библиотеки становятся учебными аудиториями, а библиотекари – преподавателями в сфере информационной культуры [10, с. 46-47].

Исторически сложилось, что сибирские библиотеки с момента своего зарождения активно способствовали развитию образования и просвещения на своей территории. Изначально центрами культуры и письменности стали здесь православные монастыри.

К концу XVII века на территории Сибири было основано 29 городских и 14 сельских монастырей. Книжные фонды монастырских библиотек условно можно разделить на восемь отделов, содержащих: богослужебные книги, богословские, философские, церковно-исторические, работы по церковному законодательству, книги по гражданской истории и географии, учебные, прочие. Одним из богатейших считался фонд библиотеки Иркутского Вознесенского мужского монастыря, включавший наряду со стандартным набором книг также и личные библиотеки, оставленные в наследство иркутскими епископами, являвшимися образованнейшими людьми своего времени. В фондах библиотек Иркутского Вознесенского и Киренского Свято-Троицкого мужских монастырей находилась учебная литература, состав которой был типичен для духовных заведений того времени. Со второй чет-

верти XVIII века, с открытием «мунгальской» (1725), а позже архиерейской школы, библиотека при Вознесенском монастыре пополнилась уникальной учебной литературой на монгольском языке, переписанной учениками от руки, а также учебными пособиями по риторике. В первой половине XVIII века начали складываться библиотеки и при иркутских и прибайкальских церквях. В дальнейшем они централизованно пополнялись богослужебной и богословской литературой, что свидетельствует о повышении образовательного уровня священнослужителей, так как эти сочинения использовались ими при самостоятельной подготовке проповедей и наставлений [9, с.40-41].

С 1836 года в России при церквях и монастырях стали создаваться школы. Так, в Якутской епархии церковно-приходские школы и «школы грамоты» создавались в основном в улусах, в них обучались дети коренных народов. При этих учебных заведениях допускалось устройство ученических и учительских библиотек. Библиотекой заведовал учитель. Пользоваться ею могли ученики и грамотные прихожане. Учебники выдавались на год, срок чтения остальных книг определялся по усмотрению библиотекаря. К концу 70-х годов XIX века количество якутских школ стало сокращаться из-за отсутствия необходимых учебников и принадлежностей. По инициативе местного епископа специально для этих учебных заведений стали создаваться запасы необходимых книг. В конце 90-х годов был учрежден Епархиальный училищный совет с книжным складом, и школы стали централизованно снабжаться необходимыми учебными пособиями. Значительный вклад в просвещение вносили библиотеки сибирских духовных семинарий, которые курировало и снабжало учебниками и учебными пособиями хозяйственное управление при Святейшем Синоде (Санкт-Петербург). Пользоваться библиотеками могли преподаватели, воспитанники, служащие семинарии, а посторонние – по письменному разрешению ректора семинарии [4, с.118].

Исследования книжной культуры горно-заводских провинций Урала и Сибири XVIII века показывают связь библиотечной политики в этих регионах с идеями русского просвещения, а именно: государственной концепцией образования, принятой Петром I, связанной с принятием России в европейскую систему «научно-промышленной революции»; государственной концепцией просвещения, обусловленной включением России в систему европейского Просвещения. Внедрение данных концепций начало проводиться также и на Урале, и в Сибири.

Основную часть учащихся Екатеринбургской школы в 30-е годы XVIII века составляли дети заводских работников: мастеров, подмастерьев, солдат. Из них сформировались первые представители сибирской технической интеллигенции с новыми для русских людей того времени представлениями о роли книги и чтения как занятия не только душевспасительного, но и нужного «к приобретению великой государственной пользы». Так, выпускники Екатеринбургской школы К. Д. Фролов, И. И. Ползунов, И. И. Черныцын осуществляли впоследствии активную практическую деятельность по комплектованию библиотек на Колывано-Воскресенских заводах.

Организатор алтайской горно-заводской промышленности А. И. Порошин активно способствовал формированию «казенных собраний», ориентированных как на обеспечение учебного процесса, так и на решение технических и просветительских задач (неслучайно А. И. Порошин обращался

в 1761 году в Берг-коллегию с предложением прислать на заводы книги из Екатеринбургской библиотеки).

Другим достоверным свидетельством уровня культуры горно-заводских провинций являются личные библиотеки горных офицеров, раскрывающие их отношение к книге не только как к помощнику в профессиональном совершенствовании, но и как к источнику разнообразных знаний, представляющих интерес для просвещенного человека. Об этом свидетельствуют библиотеки династии горных мастеров и офицеров Черницыных, инженера, изобретателя, затем начальника Колывано-Воскресенских заводов П. К. Фролова, инженеров Бера, Спасского и др. [3, с.54].

Томск по праву считался крупнейшим за Уралом центром распространения знаний. Известно, что уже первые жители города – его строители-казаки – привезли с собой из центральной России несколько десятков книг духовного содержания.

Первые общественные библиотеки появились в Томске в XVIII в.: собрание книг Богородице-Алексеевского мужского монастыря и библиотека первого учебного заведения города – духовного училища (1774). Первая в Западной Сибири Томская публичная библиотека была открыта городом в начале 30-х годов XIX века. Но стесненность в средствах ограничивала пополнение ее книгами, не позволяла содержать штатного библиотекаря. Зато открытая в 1838 году библиотека первой классической гимназии пополнялась научной литературой на нескольких иностранных языках, имела два отделения – фундаментальную библиотеку и ученическую.

В 1970 году известный сибирский просветитель П. И. Макушин частным порядком открыл в Томске Публичную библиотеку на средства подписчиков – местных купцов-благотворителей. В фондах библиотеки, помимо книг, всегда можно было найти популярные периодические издания: «Вестник Европы», «Русский вестник», «Семья и школа», «Семейные вечера» и др. В «кабинете для чтения» (т. е. читальном зале) собирались учителя, врачи, конторские служащие. Здесь обменивались мнениями о прочитанном, обсуждали научные и политические проблемы, мечтали о сибирском университете. Уже в первый год существования своей публичной библиотеки Макушин составил особый отдел из 300 книг, доступных для понимания учащимися городских училищ. Здесь была мифология, рассказанная для детей Ламефлери, «История кусочка хлеба» Массе, «История чайной чашки» Кемпфен, «Вече Древней Руси» Костомарова, «Путешествие Гулливера» Свифта, «Маленькие искатели Калифорнии» Герштейкера и другие научно-популярные, исторические, приключенческие издания [7, с. 89-90].

В 1884 году Томск стал городом первой в России Бесплатной городской народной библиотеки. Ее открыло Общество попечения о начальном образовании на пожертвования горожан при непосредственном участии П. И. Макушина (ровно на четыре месяца раньше, чем была открыта бесплатная библиотека-читальня в память И. С. Тургенева в Москве). Двухэтажное каменное здание с большим зрительным залом было подарено «на вечные времена» библиотеке неграмотным купцом-остяком С. С. Валгусовым. Библиотека более тридцати лет была центром общественной и культурной жизни самых демократических слоев томского общества – рабочих, прислуги, солдат, учащихся приходских школ. Впервые читатели могли бесплатно, под «ручательство» получить книги на дом. При библиотеке дей-

ствовал Народный театр, здесь шли оперные спектакли, музыкальные вечера, детские утренники, первые встречи с новинками – фонографом, кинематографом. Ценной коллекцией экспонатов обладал Музей прикладных знаний. Музей был открыт в структуре библиотеки в 1892 году и просуществовал двадцать восемь лет, являя собой прообраз будущего областного краеведческого музея. Опыт работы Бесплатной народной библиотеки впоследствии был высоко оценен классиками библиотековедения – Н. А. Рубакиным и Л. Б. Хавкиной, а из среды томских актеров-любителей, начинавших на сцене Народного театра, вышли известная актриса Малого театра В. О. Массалитинова и ее брат Н. О. Массалитинов, актер и режиссер Московского Художественного театра [5, с.125-126].

Необходимо отметить благотворительную деятельность купечества не только в Томске, но и в других сибирских городах. Так, в Енисейске А. Т. Востротин предлагал всю свою личную библиотеку в бесплатное пользование городу. Он только просил, чтобы Дума выделила для библиотеки помещение и гарантировала сохранность книг. В местной прессе утверждалось, что подбор книг весьма ценный и «по составу своему несравненно выше существующей библиотеки Скорнякова». Оригинальный проект задумал и осуществил А. М. Сибиряков. Он пожертвовал 10 тыс. рублей с тем, чтобы из процентов с этой суммы через каждые три года выдавалась премия за лучшее историческое сочинение о Сибири [1, с. 252].

Дальнейшему развитию образования и просвещения в Сибири весьма активно способствовало открытие крупных научных библиотек в Императорском Томском университете (1888), Томском технологическом институте (1900), Томском учительском институте (1902).

Директор Томского учительского института В. П. Щепетев с самого начала работы в должности активно стал формировать библиотеку, фонд учебных пособий и необходимых для учебного процесса приборов и механизмов. Главным дарителем библиотеки Института выступил попечитель Западно-Сибирского учебного округа Л. И. Лаврентьев. Среди его даров были сборники распорядительных документов и положений, памятные книжки, журналы Министерства народного просвещения. Особое место в библиотеке Института по праву занимала педагогическая литература. Это были учебники педагогики Рощина, Скворцова, Николаевского; «Записки по педагогике» и книга «Характер девочек» Ельницкого; работы Ушинского; «Дидактика» Миропольского; педагогические сочинения Песталоцци; журналы «Русская школа» и «Русский начальный учитель» и др. Учебная литература, которой располагала библиотека Томского учительского института, была главным образом рекомендована к изучению Министерством народного просвещения, однако ряд научных и учебных изданий по своему содержанию намного превосходил требования программ средних учебных заведений. Библиотека всячески способствовала организации учебного процесса, работе над содержанием курсов дисциплин, над методикой преподавания, имея перед собой цель «...главное – возбудить в своих питомцах интерес к учению...» [2, с. 30-31]. Библиотека и учебные кабинеты постепенно пополнялись необходимыми пособиями, однако они не могли в полной мере удовлетворить потребности воспитанников и преподавателей института. Воспитанниками совместно приобретались популярные в те годы книги и журналы, взнос составлял 50 коп. в месяц – деньги немалые по тем време-

нам. По окончании курса каждый участник этой библиотеки получал на руки одну или несколько книг в личное пользование. Издания для библиотеки Томского учительского института, а впоследствии – Индустриально-педагогического института (с 1931 г.) поступали из различных источников: покупались в магазинах, у частных лиц, выписывались из букинистических магазинов центральной России. Таким образом в фонде библиотеки появились книги не только из частных библиотек (Д. Граменицкого, Ф. Зобнина, А. Козова и др.), но и некогда принадлежавшие другим учебным организациям (Вифанской Духовной Семинарии, С.-Петербургской Духовной Академии, Омского императорского университета и др.). К числу раритетов можно отнести «Основы немецкого языкознания», изданные в Лейпциге в 1756 году. Также в фонде библиотеки появились книги с печатями библиотеки и книжного магазина Петра Макушина, Фундаментальной библиотеки Пажеского Его Императорского Величества Корпуса, Томского драматического общества, Одесского Литературно-Артистического клуба, библиотеки Ново-Михайловского дворца, библиотеки графини Шуваловой, Магдебургской городской библиотеки и др. Настоящими библиографическими редкостями являлись гектографический экземпляр рукописной лекции Сперанского, записанной в 1902 году и уникальный альбом открыток, посвященный Наполеону и Отечественной войне 1812 года.

Научная библиотека Томского технологического института была открыта одновременно с вузом в 1900 году и являлась первой сибирской научной библиотекой технического профиля. К моменту открытия библиотеки фонд составлял 6000 книг по математике, технической механике, физике, химии, было выписано 17 названий отечественных и 85 зарубежных периодических изданий. У истоков создания библиотеки стояли профессора института А. Э. Сабек, В. Л. Некрасов, А. В. Лаврский, М. А. Усов, Н. И. Карташов и др. Руководство работой библиотеки возлагалось на библиотечную комиссию, первым председателем которой был в 1901 году декан горного отделения профессор В. А. Обручев, имя которого в настоящее время гордо носит Научно-техническая библиотека Томского политехнического университета. По его ходатайству в 1903 году была открыта студенческая библиотека, получены в дар книги от Барнаульской казенной библиотеки, заложены основы отечественного и международного книгообмена на «Известия» института, начавшие выходить к тому времени. Летом 1903 года в библиотеку поступил ценный груз «Трудов» и «Известий» из Вены от Императорской Королевской академии наук. Формирование книжного фонда велось в соответствии с учебными программами и научными интересами профессорско-преподавательского состава. Значительными источниками пополнения книжного фонда были учебники, учебные пособия, отчеты о командировках и путешествиях, монографии, созданные сотрудниками института.

Книжный фонд библиотеки Томского государственного университета (первоначально – Сибирского университета) стал стихийно, за счет пожертвований, складываться еще до официального решения об учреждении университета в Томске. Первым, наиболее крупным и ценным вкладом стал дар потомка крупнейших русских солепромышленников графа А. Г. Строганова, который в 1875 году решил передать будущему университету в Сибири свою родовую библиотеку. Книжное собрание Строгановых по наличию редких и редчайших иностранных изданий считалось одним из луч-

ших в России. В нем были представлены практически все значительные произведения по гуманитарным и естественным наукам на французском, итальянском и английском языках. Особую ценность собранию придавали периодические издания времен Великой французской буржуазной революции, а также богатый подбор редких изданий мировой классической литературы, художественных альбомов и гравюр. В составе коллекции было и такое уникальное издание, как первое издание знаменитой книги А. Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву», принадлежащее А. С. Пушкину. Также в фонд библиотеки вошли многие другие частные дарственные коллекции книг и литература, купленная на денежные пожертвования. Так, в 1877 году Томская городская Дума постановила выделить 5 тыс. рублей на покупку книг для университетской библиотеки. В 1878 году иркутский золотопромышленник и меценат А. М. Сибиряков пожертвовал на приобретение литературы 10 тыс. рублей. Им же в 1879 году была приобретена у наследников известного русского поэта В. А. Жуковского его личная библиотека и передана в дар университету. Библиотека эта содержала многие прижизненные издания писателей и поэтов пушкинской поры, книги по педагогике и литературоведению на немецком, французском и английском языках. Тогда же главный директор и управляющий Голицынскими больницами в Москве князь С. М. Голицын отобрал дублиеты из богатейшей библиотеки своего музея (ок. 5 тыс. томов) и подарил их первому сибирскому университету. В числе книг, переданных Голицыным, имелось много редких изданий, которые уже тогда нельзя было приобрести у антикваров. В начале 1880 г. на средства, выделенные Томской городской Думой, была куплена для университета личная библиотека известного литературного критика, бывшего в 1860-1865 гг. членом Главного управления цензуры, А. В. Никитенко. В составе этой библиотеки имелись почти все прижизненные издания произведений Пушкина, Гоголя, Герцена, Чернышевского, в ряде случаев с дарственными надписями авторов, адресованными А. В. Никитенко. В том же году В. М. Флоринский отобрал из дублетов Публичной библиотеки в Петербурге более 3 тыс. томов научной и художественной литературы. В числе отобранных книг были редчайшие издания и несколько первопечатных книг (инкунабул). В 1886 году была получена личная библиотека бывшего профессора Московского университета С. Н. Орнатского, имевшая в своем составе книги по юриспруденции, классической филологии и педагогике. К открытию в 1988 г. Томского императорского университета в фонде библиотеки уже было свыше 96 тыс. томов книг и журналов по разным отраслям знаний. В этом отношении Томский университет выгодно выделялся среди других университетов России. Так, Петербургский университет открылся при наличии в библиотеке 7 784 томов, к открытию Казанского университета его библиотека располагала всего несколькими десятками книг, Саратовский университет в первый год имел в библиотеке 2 741 том, а библиотека Харьковского университета даже через 20 лет после открытия насчитывала в фонде всего 26 735 томов. Следует отметить, что накопленный книжный фонд до открытия библиотеки был почти полностью разобран, расставлен на стеллажах, описан, значительная часть его отражена в первых двух томах печатного каталога. Это дало возможность библиотеке с первых же дней начала занятий в университете приступить к выдаче книг, тем самым способствуя правильной организации учебного процесса [8, с. 9-25].

Таким образом, можно сделать вывод, что сибирские библиотеки с момента своего основания служили основной цели – образованию и просвещению коренного населения. Эта благородная цель достигалась путем целенаправленного формирования библиотечных фондов, а также с помощью разнообразных форм и методов привлечения и обслуживания посетителей. Первые библиотекари, несомненно, обладали определенными педагогическими навыками, позволявшими им, помимо непосредственной выдачи книг, осуществлять процесс руководства чтением и нравственного развития своих читателей.

В настоящее время с уверенностью можно констатировать, что славная традиция содействия библиотек образованию продолжается и имеет широкие перспективы. В Томске, по праву называемым студентским городом, славящимся своими уникальными вузами, ведут активную работу значительное количество библиотек. Прежде всего это, конечно, научные библиотеки университетов – классического, политехнического, педагогического, медицинского, архитектурно-строительного, систем управления и радиоэлектроники. Значительное место в информационно-образовательном пространстве города занимают Областная универсальная научная библиотека им. А. С. Пушкина (ОУНБ) и Муниципальная информационно-библиотечная система (МИБС), объединяющая 17 городских библиотек.

Все эти библиотеки весьма сильно отличаются друг от друга, они имеют различные по объему и содержанию фонды, разный контингент читателей, разнообразные условия, формы и методы работы, свои материально-технические условия. Но при этом в миссии каждой библиотеки есть общая для всех стратегическая цель – способствовать продвижению к информационному обществу, предоставлять каждому читателю возможность свободного и открытого доступа к информации, оказывать максимальное содействие в личностном, образовательном и духовном росте. Современные томские библиотеки отличает быстрая адаптируемость к постоянно обновляющимся и совершенствующимся информационным технологиям, целенаправленная деятельность по предоставлению и организации доступа к нарастающим массивам электронной полнотекстовой и мультимедийной информации. Меняется концепция традиционной библиотеки – все большее число документов, предоставляемых пользователям, физически не присутствует в ее фонде, но уже отражается в ее электронном каталоге, в том числе и представляется в Интернете. Так, в Томске успешно действует проект “Открытая электронная библиотека”, направленный на развитие совместной деятельности ведущих томских библиотек по созданию и использованию информационных ресурсов, объединению электронных каталогов, развитию информационного сервиса для пользователей. Также многие томские библиотеки являются членами партнерства “Ассоциация Региональных Библиотечных Консорциумов”, благодаря которому получают устойчивый доступ к электронным документам более чем 50 библиотек России, входящих в консорциум. В томских библиотеках существует значительный опыт работы с информацией в онлайн-режиме – это и Научная электронная библиотека РФФИ, и Центральная библиотека образовательных ресурсов, и Университетская информационная система “Россия”, и доступ к удаленным базам данных зарубежных издательств журналов.



Активное развитие университетов, открытие новых специальностей и факультетов, увеличение набора студентов отражается на всех направлениях деятельности библиотек. Перспективы развития и новые цели, соответствующие стратегиям развития вузов, библиотеки связывают прежде всего с изменением традиционных технологий по сбору, обработке, хранению, предоставлению и распространению информации в соответствии с запросами пользователей. Поэтому изменения последних лет направлены на оптимизацию управления информационными ресурсами.

В заключение необходимо отметить, что все внедряемые библиотечные проекты полностью соотносятся с основными целями и задачами образовательных учреждений г. Томска, с содержанием учебных планов и программ, так как основная масса современных пользователей библиотек – школьники и студенты средних и высших учебных заведений. Думается, что и в дальнейшем библиотеки всех учреждений и ведомств будут строить свою работу в русле информационной поддержки и содействия повышению качества образования и формирования всесторонне грамотных, профессионально компетентных специалистов для всех сфер современного общества.

### Литература

1. **Бойко, В. П.** Томское купечество в конце XVIII-XIX вв. Из истории формирования сибирской буржуазии / В. П. Бойко. – Томск: Водолей, 1996. – 320 с.
2. **Войтеховская, М. П.** Томский учительский институт: Возвращенная история. 1902 – 1920 годы / М. П. Войтеховская, С. А. Кочурина. – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2002. – 239 с.
3. **Гузнер, И. А.** Библиотеки Сибири в XVIII веке и русское просвещение / И. А. Гузнер // Пятые Макушинские чтения: тезисы докладов научной конференции, 25 – 26 мая 2000 г., г. Томск. – Новосибирск, 2000. – С. 53-55.
4. **Захарова, Т. В.** Библиотеки русской православной церкви в Якутии (XIX век) / Т. В. Захарова // Пятые Макушинские чтения: тезисы докладов научной конференции, 25 – 26 мая 2000 г., г. Томск. – Новосибирск, 2000. – С. 117-119.
5. **Никиенко, О. Г.** О развитии библиотечного дела в Томске в XIX веке / О. Г. Никиенко // Пятые Макушинские чтения: тезисы докладов научной конференции, 25 – 26 мая 2000 г., г. Томск. – Новосибирск, 2000. – С. 125-127.
6. Справочник библиотекаря / Под ред. А. Н. Ванеева, В. А. Минкиной. – Спб.: Профессия, 2000. – 432 с.
7. **Сталева, Т.** Сибирский просветитель Петр Макушин / Т. Сталева. – М.: Русский двор, 2001. – 288 с.
8. **Филимонов, М. Р.** Книжная сокровищница Сибири: К 100-летию со дня открытия Научной библиотеки Томского государственного университета / М. Р. Филимонов. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 1988. – 198 с.
9. **Харченко, Л. Н.** Монастырские и церковные библиотеки Прибайкалья в конце XVII-XVIII веке / Л. Н. Харченко // Пятые Макушинские чтения: тезисы докладов научной конференции, 25 – 26 мая 2000 г., г. Томск. – Новосибирск, 2000. – С. 39-42.
10. **Шрайберг, Я. Л.** Мировые тенденции развития библиотечно-информационной сферы и их отражение на пространстве СНГ / Я. Л. Шрайберг // Научные и технические библиотеки. – 2005. – №1. – С. 25-47.

## РАЗДЕЛ IX

# СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

---

УДК 316 (4)

*Т. Л. Кремнева*

### ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Сложный и неоднозначный процесс экономических реформ в России вызвал рост безработицы, появление беженцев и беспризорных детей, увеличение количества мигрантов, возникновение антисоциальных групп и т. п. Возникла потребность в усилении социальных служб и обеспечении их квалифицированными кадрами.

В настоящее время растет интерес исследователей к международному опыту становления и развития социальной работы, подготовки специалистов социальной сферы. Этот опыт, накопленный в различных странах, представляя собой всеобщее достояние, объективно требует изучения и творческого использования в российских условиях.

Между тем до сих пор не подвергнута анализу система подготовки социальных работников в Великобритании, имеющая глубокие традиции и большую научно-практическую ценность.

В результате анализа публикаций английских философов, экономистов, социологов, психологов, педагогов и правоведов было установлено, что ученые видят задачи государственной власти в планировании, управлении, финансировании и регулировании социальной работы, в образовании и подготовке специалистов для данной сферы деятельности.

Опыт развития Великобритании убеждает в том, что социальная политика – явление историческое. Она не может быть одной и той же для разных периодов жизни общества. Но при всей своей вариативности, социальная политика всегда учитывает исторические традиции и современную социально-экономическую ситуацию (Ш.Рамон, М. Пейн, М. Доэл и др.).

Социальная политика Великобритании исходит из совокупности универсальных человеческих норм и ценностей, принципов организации человеческого общежития, учитывая всю палитру традиций, экономических, этнических, региональных, религиозных особенностей, соединяя их в единое социальное пространство.

Социальная работа рассматривается как ответственная профессиональная деятельность, которая помогает индивидам и группам осознавать затруднения личностного, социального и экологического характера, неблагоприятно влияющие на них, и справляться с ними.

Теоретический анализ показал, что социальная политика Великобритании направлена на решение таких глобальных проблем как:

- борьба с бедностью и безработицей; укрепление здоровья нации; повышение общеобразовательного уровня всех граждан и особенно подрастающего поколения; профессиональная подготовка и предоставление старто-

вых возможностей для активного участия молодежи в трудовом процессе общества; оказание государственной поддержки и помощи всем категориям нуждающихся; забота о семье – как ячейки общества, как ведущего фактора процесса первичной социализации; организация экономической, природоохранной, этнокультурной деятельности населения; профилактика и коррекция поведения молодежи.

Исследователи особо выделяют вопросы, связанные с подготовкой компетентных социальных работников.

Многогранность и уникальность социальных проблем и соответственно социальной политики потребовали, во-первых, создания новой модели социального воспитания, т. е. решение важной научной психолого-педагогической проблемы, во-вторых, поиска эффективных путей и средств подготовки квалифицированных специалистов для работы в социальной сфере. Это – важнейшая задача социальной политики, ибо речь идет о совершенствовании, модернизации системы подготовки социальных работников, которые обязаны отвечать высоким требованиям современной жизни (Г. Кейт, М. Доэл, Ш. Рамон, П. Джеймс и др.)

Такое представление о цели и смысле социальной работы существовало в ходе всей истории Англии, начиная со знаменитого «Закона о бедных» (1598), который на протяжении всей политической истории Великобритании претерпевал изменения и был отменен лишь в 1918 году. При этом надо иметь в виду борьбу двух политических партий – консерваторов и лейбористов, отражающих интересы различных слоев общества. Это первая важная особенность социальной политики Великобритании, которая прослеживается особенно четко в последние десятилетия.

Социальная политика Великобритании всегда была теснейшим образом связана с политикой в области образования, как общего, так и профессионального. И это вторая особенность политической жизни страны (В. Саймон, 1989).

Одним из важных направлений социальной политики Великобритании является молодежная социальная политика. Это многогранная и острая для Великобритании проблема в основном рассматривается и решается с позиции социализации личности. Английские ученые (М. Янг, 1965, Г. Уайт, 1982 и др.) определяют социализацию как смену социальных статусов и включение молодого человека в структуру общественных отношений.

В аспекте социального формирования и саморазвития личности социализация включает в себя: целенаправленную психолого-педагогическую деятельность; воздействие социальных институтов; стихийные социальные воздействия; социальную активность самой личности. Все эти направления учитываются при определении основных параметров молодежной политики как важной составляющей социальной политики государства (М. Ланг, 1965), и это ее четвертая особенность.

Социальная политика Великобритании, таким образом, представляет собой своеобразный сплав, т. к. в нее интегрированы или она органично интегрирована практически во все сферы общественной жизни. Она прочно связана с финансовыми структурами и экономикой страны, с образовательной и культурной политикой, демографией и медициной, экологией и природоохранной деятельностью и т.д. Сфера деятельности социальной политики Великобритании включает в себя: социальное обеспечение, здра-

воохранение, персональные службы по защите граждан, образование, трудоустройство, жилищную политику.

Изучение основных направлений социальной политики дает основание утверждать, что вся социальная работа в Великобритании является практической реализацией целенаправленной политики государства. В соответствии с этим создана система социальной службы и государственная система обучения и подготовки кадров для этой сферы деятельности.

В своем развитии социальная работа и профессиональная подготовка социальных работников Великобритании прошли долгий и сложный путь. Эти два взаимосвязанных исторических процесса нашли отражение не только в законодательных актах, начиная с XVI в., но и в трудах известных ученых XVII – XVIII вв. (Р. Бойль, У. Петти, Д. Мильтон, Д. Беллер, Д. Локк, Р. Оуэн и др.). Изучение трудов ученых-философов, социологов, экономистов, педагогов показало, что все они связывали прогресс государства с материальным благосостоянием нации, уровнем образования, с заботой о детях, о больных, о престарелых. Организованная практическая социальная работа была начата в XIX в. Обществом благотворительных организаций и Колонной Барнеттов, члены которых поняли необходимость знания научных основ для организации и проведения социальной работы как вида самостоятельной общественной деятельности. К этому времени в научный оборот вошел такой термин как *социология*, а к началу XX в. – и *социальная психология* как отрасль психологической науки. Пионеры в области социальной работы не только начали осуществлять эту деятельность, но они ответили на вопрос, кому и как этой работе следует обучать (Октавия Хилл, Тойнби Холл, Чарльз Локк, Хелен Боссан, Беатрис Уэбб, Мисс Сьюэлл, Генриетта Барнетт, Барнардо, сотрудники колонии Барнетт). Первоначально обучение осуществлялось в виде индивидуального ученичества. Собственно подготовка специалистов – социальных работников, их обучение, образование и воспитание и передача практического опыта началась с 1895 года. В 1898 г. был создан Комитет общества благотворительных организаций по подготовке социальных работников для детских приютов, школ-лечебниц для детей с физическими недостатками, домов-инвалидов.

Именно в это время стали разрабатывать научные принципы, содержание, формы и методы социальной работы, ее этические основы (Барбара Роджерс, Олив Стивенсон, Филица Парслоу). В начале XX в. в Великобритании значительно обострились экономические проблемы, в частности, вопросы, связанные с социальными последствиями безработицы и увеличением количества бедных и бездомных людей.

Анализ документов 20–40-х гг. XX в., относящихся к проблеме нашего исследования, показал, что в эти годы была проявлена особая активность в области социального законодательства. Это предполагало создание широкомасштабной службы социальных услуг населению и подготовку для этих целей квалифицированных специалистов.

Осуществленный анализ исторических документов показал, что профессиональное образование социальных работников Великобритании прошло сложный путь от небольших курсов, школ низшей ступени образования (при благотворительных обществах, религиозных организациях, медицинских учреждениях, сельских общинах и т. д.), к высшим профессиональным школам, в которых готовятся квалифицированные специалисты по социальной работе.

Вся система подготовки социальных работников базируется на знаниях таких наук, как философия, экономика, социология, законодательство, медицина, психология, педагогика и культурология. Опираясь на достижения этих наук, ученые Великобритании смогли создать научно обоснованную систему подготовки квалифицированных социальных работников.

Содержание социальной работы находится в постоянном движении, оно видоизменяется, возникают новые социальные проблемы. В связи с этим расширяются и видоизменяются задачи и функции, содержание, формы и методы практической социальной работы, а также система подготовки социальных работников. Однако цель профессионального образования остается неизменной – подготовка квалифицированных профессионально компетентных специалистов.

Динамика социально-экономической жизни Великобритании в 60-80-х гг. активизировали поиски ученых, которые должны были обеспечить научные основы социальной работы и подготовки специалистов для осуществления всех видов социальной помощи. От теоретического обоснования системы социальных служб зависела их практическая реализация, а также содержание, форма и методы подготовки социальных работников. Решение этих проблем в конечном счете определило государственную структуру социальной работы, принципы ее функционирования, перспективы развития, а также систему подготовки специалистов для всех видов социальной работы. Учрежденный в 1971 г. Центральный совет обучения и подготовки социальных работников (ЦСОПСР) стал важнейшим координационным центром, который создал в стране структурную организацию по подготовке социальных работников, разработал единые правила и требования для дипломированных социальных работников. Диплом социального работника (DipSW) является общенациональным документом, подтверждающим профессиональную квалификацию социальных работников во всех учреждениях и организациях – местных агентствах социальной защиты, службах патронажа, здравоохранении, учреждениях образования и юстиции – как государственного, так и частного сектора.

Центральный совет разработал стандартные требования, которыми следует руководствоваться при организации учебного процесса во всех учебных заведениях, готовящих социальных работников. Однако эти правила не предписывают строго определенную модель обучения; они делают акцент на критериях аттестации студентов, в то же время поощряя гибкий подход к организации учебного процесса, разнообразие форм и методов обучения. Центральный совет определил также шесть базовых составляющих профессиональной компетенции социального работника: общение и коммуникация; поддержка и помощь клиенту; анализ и планирование; вмешательство в жизнь клиента и предоставление ему социальных услуг; работа в организациях; развитие профессиональной компетенции. Таким образом, профессиональная компетенция включает в себя базовую и специальную теоретическую подготовку, а также фундаментальную практическую подготовку. Знания являются научным багажом, которым овладевает будущий специалист, и переходят в практические действия на индивидуально-личностном уровне. Это позволяет определить компетентность как индивидуально-интегральную качественную характеристику социального работника. Чтобы доказать свою профессиональную компетентность, выпускник университе-

та должен продемонстрировать владение общефилософскими ценностями социальной работы, теоретическими прикладными знаниями, навыками критического анализа своей деятельности, умение применять полученные знания, умения и навыки на практике. Ученые разработали требования к системе моральных ценностей социального работника, без овладения которыми нельзя получить DipSW.

Исследуя профессиональное становление и развитие социального работника, ученые Великобритании отмечают, что сам выбор личностью данной профессии является одним из источников самореализации, самоутверждения себя как личности, как профессионала. Профессия, выбранная адекватно интересам и возможностям личности, поддерживает у нее ощущение благополучия и удовлетворения своим местом в обществе (Д. Секер, Н. Томпсон).

В британской научной литературе представлено несколько моделей профессионализма, каждой из которых присущ определенный набор представлений о природе профессиональной компетенции (практический профессионализм, профессионализм технологического аспекта и рефлексивный практик). Все эти модели объединяют два обстоятельства. Социальный работник рассматривается как субъект социальной деятельности, а поэтому необходима целостность и непрерывность его профессионально-личностного развития (С. Джоунс, Р. Джосс).

Подготовка социальных работников в Великобритании характеризуется ориентацией на человека как на высшую ценность, осознание и принятие самоценности личности, ее неповторимой индивидуальности и творческой сущности. Такая нацеленность социального работника на человека возможна только в том случае, если его подготовка будет носить профессионально-личностный характер. Шесть основных составляющих профессиональной компетентности могут быть реализованы в том случае, если структура личностного потенциала социального работника будет включать в себя: профессиональные знания, умения и навыки (квалификационный потенциал), работоспособность (психофизиологический потенциал), интеллектуальные способности (образовательный потенциал), креативные способности (творческий потенциал), способность к взаимодействию и сотрудничеству (коммуникативный потенциал) и ценностно-мотивационную сферу (нравственный потенциал).

Подготовка социальных работников в Великобритании осуществляется в университетах, институтах, высших школах и колледжах. Срок обучения от 2-х до 4-х лет в зависимости от уровня предшествующего образования, возраста и семейных обстоятельств. Минимальный возраст для поступления в учебное заведение (без присуждения ученой степени магистра) – 20 лет. Приемные комиссии, осуществляя отбор абитуриентов, руководствуются следующими критериями: академический, возрастной, наличие практического опыта, индивидуально-психологический, личностные особенности. Последний критерий определяется с помощью тестирования о профессиональной пригодности к социальной работе (высокий уровень интеллектуального развития, способность к саморегуляции, способность проявлять терпение, настойчивость, чуткость, эмоциональную отзывчивость, выносливость и т. п.).

Осуществленный нами анализ программных документов Центрального совета свидетельствует о том, что уже на уровне приема в учебное заведение, а затем в процессе самого обучения особое внимание уделяется личностному компоненту и формированию таких индивидуальных психологических качеств, как креативность, рефлексивность, инновационность и др.

В настоящее время в Великобритании идут активные поиски новых профессионально-образовательных программ подготовки социальных работников, что находит отражение, как в содержании образования, так и в формах, методах, технологиях обучения (Р. Барбус, М. Бэгинский, М. Доэл, Л. Сисон, С. Шардлоу).

В рамках данного исследования мы проанализировали учебные программы теоретической и практической подготовки социальных работников в системе высших учебных заведений (Университеты городов: Шеффилда, Бирмингема, Уорвика; Лондонская школа экономики). Характерным для учебных программ является, с одной стороны, систематизация и научная разработка сообщаемых знаний из разных научных областей, а с другой – интеграция знаний и личностная ориентированность процесса обучения. Причем это относится как к базовой теоретической, так и к практической подготовке будущих специалистов.

Несмотря на различие в профессионально-образовательных программах (что связано, в частности, со специализацией), можно отметить их общую позицию: формирование научно-теоретической компетентности как основы социальной профессиональной деятельности. Специализированные цели и задачи обучения (по разным «траекториям») опираются на основополагающие цели. Студенты должны овладеть основной квалификацией, которая позволит им работать во всех специальных сферах. Квалификация социального работника Великобритании базируется на овладении тремя уровнями компетенции: научно-методологическим, профессионально-практическим и личностным. В учебном процессе, при подготовке на уровне специализации, широко используются специфические учебные дисциплины, набор которых достаточно многовариантен и разнообразен. Вместе с тем существуют государственные стандарты для специализации, включающие работу: с детьми, подростками, несовершеннолетними; с правонарушителями и заключенными; с больными; с инвалидами; с престарелыми; с семьями; с военнослужащими; с общиной; в системе социального обеспечения.

Во всех высших учебных заведениях, которые готовят социальных работников, осуществляется трехуровневое обучение: теоретическое, теоретико-практическое и практическое. Базовое теоретическое образование предполагает изучение общественных наук, психологии (общей и специальной), правовых наук; теоретико-практический уровень включает в себя изучение теории социальной работы и ее методики, методологических основ вмешательства в социальной работе, организации социальной работы (менеджмент). При реализации профессионально-образовательных программ следует ориентироваться на разработанные учеными и утвержденные Центральным советом шесть базовых составляющих профессиональную компетенцию социальных работников.

Ученые Великобритании совместно с педагогами высшей школы разработали новую образовательную концепцию, в основу которой положена идея интегрированного формирования компетенции. Они рассматривают интег-

рацию в образовательном процессе как высшую форму выражения единства целей, принципов содержания, форм организации, или, можно сказать, как создание укрупненных образовательных единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебного процесса. Идея интеграции характерна для всей системы подготовки социальных работников. Этот подход особенно ярко проявляется в овладении знаниями о человеке, его физическом и психическом развитии, культуре, поведении, коммуникации и т. п. Идея миграции положена в основу создания и активного использования в учебном процессе «модульной технологии» (М. Еллоли, М. Хенкель). Интегративно-модульная технология в теоретической подготовке студентов основана на идее межпредметных связей различных учебных дисциплин. Нам представляются наиболее интересными модули, в которых выступает интеграция базовых знаний из различных научных областей, относящихся к проблеме «человек, который должен и имеет право получить социальную помощь, поддержку и реабилитацию», т. е. речь идет о различных комбинациях модулей интегрированных, но всегда направленных на одну цель – человек и его социальная защита. При этом имеется в виду, что знания о человеке, личности, индивиде, необходимы каждому социальному работнику, к тому же эти знания должны быть из разных научных областей, и не отвлеченные, а всегда практически направленные.

В опыте английской высшей школы при подготовке социальных работников активно используются и профессионально-практические модули, объединяющие в себе методы и технологии социальной работы, основы социального управления, менеджмента, проблемные практикумы, тренинги, ролевые и имитационные игры, практику различного вида помощи и т. п. В ряде учебных заведений используются профессионально-диагностические и оценочные модули, цель которых – осуществлять экспертные оценки, используя тесты, проводить самоанализ уровня знаний и своего развития, самодиагностику, самокоррекцию и т. п. – все, что относится к личностному потенциалу и профессионально-личностным качествам будущего социального работника.

Преимущество названной образовательной концепции состоит в том, что обучение строится вне зависимости от специализаций, от узких образовательных сфер деятельности будущих социальных работников, поскольку компетентность как целостное личностное образование – это больше, чем рабочая квалификация. Нами подробно рассмотрены содержательная и процессуальная стороны, методы изучения модулей базовой теоретической подготовки, которые используются в педагогическом процессе Бирмингемского университета: «Профессиональное развитие», «Суть социальной работы», «Законодательство», «Социология», «Психология», а также модули теоретико-практической подготовки: «Теория и практика, направленные на пользователя услугами», «Траектория службы для взрослых», «Дети – семья».

Разрабатывая механизм интегративно-модульной технологии, ученые Великобритании опираются на системно-целостный подход, который позволяет представить межпредметные связи как систему, которая состоит из взаимосвязанных компонентов учебных дисциплин, имеющих общую целевую основу (М. Доэл, Р. Меинэрт, С. Шардлоу). Интегративный междисциплинарный подход может иметь не только вид модуля, возможны и дру-



гие варианты, которые в Великобритании называют «интегративными учебными курсами». Так, например, в Лондонской школе экономики (ЛШЭ) обучение проводится в основном по учебным дисциплинам базового и специального характера. При этом базовые дисциплины могут изучаться и как самостоятельные, и в блоке с другими учебными предметами.

Как мы могли наблюдать, это учебное заведение готовит в основном дипломированных специалистов по социальной работе для двух административных округов – Кенсингтона и Челси в Лондоне. Эти округа являются Центрами экономических, социальных и культурных контрастов. Здесь проявляются острые жилищные проблемы, особенно в связи с огромным количеством временно проживающих людей. Учитывая эти и другие обстоятельства, ЛШЭ готовит социальных работников широкого профиля, которые специализируются для работы с представителями этнических меньшинств, в службе пробации, социального обеспечения, образования и др. В сферу влияния ЛШЭ входит также административный округ Brent, где проживает большое количество азиатских и африкано-карибских общин, большая ирландская община. Расовые и этнические группы составляют здесь больше половины населения. Разнообразие общин, большое количество социальных агентств, частных, волонтерских групп самопомощи требуют постоянного притока социальных работников. Все это необходимо учитывать при подготовке социальных работников, поэтому учебные планы, программы и технологии обучения в своих конкретных проявлениях отличаются от других учебных заведений.

Приведенный пример является подтверждением нашего заключения о том, что содержание профессионально-образовательных программ – явление весьма мобильное, отражающее особенности общественно-исторической, экономической, демографической и др. ситуаций в стране.

Во всех высших учебных заведениях, готовящих социальных работников, исключительно важную роль отводят практической готовности специалиста. Весь учебный процесс вуза основан на сотрудничестве и партнерстве между университетом и агентствами социальной защиты. Характерной особенностью организации производственной практики является составление «Трудового договора» на основе трехстороннего согласия: тьютор – студент – инструктор.

Английские исследователи (Л. Сайсон, М. Брачински) утверждают, что для такого вида деятельности как социальная работа особо важную роль играют именно практические умения и навыки, для овладения которыми необходимо в течение определенного времени наблюдать, как это делают другие, и пытаться подражать им. Только в условиях непосредственной работы с клиентом под руководством инструктора (наставника) студенты получают возможность развивать и совершенствовать свои способности. Обучение на рабочем месте дает возможность студентам не только овладеть конкретными навыками, но и связать теорию с практикой и осознать ценности социальной работы.

Ученые и преподаватели университетов Великобритании (К. Бревер, Б. Бутлер, М. Доэл, С. Шардлоу, Т. Сакко, Д. Бридж, Ш. Рамон, Д. Эванс, Д. Элиот и др.), плодотворно разрабатывая проблемы эффективной практической подготовки студентов – будущих квалифицированных социальных работников, сформулировали условия хорошо поставленной практической

подготовки студентов. Педагог-наставник (инструктор) должен рассматривать себя именно в качестве педагога, который именно *учит и воспитывает*, а не пассивно наблюдает за действиями студентов; он также координирует всю учебу своих подопечных, привлекая, если нужно, сотрудников агентства; отношения между педагогом-наставником и студентом должны основываться на принципах взаимного уважения и доверия.

Ведущие специалисты в области практической подготовки М. Доэл (Университет Центральной Англии в Бирмингеме) и С. Шардлоу (Шеффилдский университет) в книге «Практика социальной работы» сделали акцент на важнейших знаниях, ценностях и умениях, составляющих основу практики социальной работы. В поле нашего зрения оказались труды Д. Бриджа (Лондонская школа экономики), который является признанным специалистом в области преподавания практики и работы с больными детьми, Ш. Рамона (Лондонская школа экономики) – ведущего исследователя социальной работы и психиатрии, а также М. Пейна (Манчестерский университет) – автора классической работы «Современные теории социальной работы» (М., 1995) и известного специалиста в области коммуникации.

Анализ трудов вышеназванных авторов, изученные нами отчеты о производственной практике (Лондон, Бирмингем, Манчестер, Шеффилд), интервью преподавателей, педагогов-наставников и студентов, а также личные наблюдения и изучение опыта позволяют охарактеризовать ключевые проблемы практики, общие и специфические факторы, влияющие на ее организацию, выявить основные черты системы практической подготовки, раскрыть методы, приемы и технику практической подготовки студентов.

Рассматривая общие и специальные компоненты учебного плана для подготовки социальных работников, его содержание и структуру, М. Пейн определил пять основных функций социальной работы, которые объединены одним – их практической направленностью: терапевтическая (социальный работник должен предоставить человеку терапевтическое лечение от всех социальных болезней); политическая (социальный работник должен научить людей взаимодействовать, с тем чтобы они могли оказать помощь сами себе и помочь другим); предоставлять социальные услуги, понимать нужды людей независимо от того, кто эти люди; защищать уязвимых людей, но в то же время защищать и общество от людей, которые могут представлять опасность для конкретного человека и всего общества; адвокатская (выступление социального работника в защиту кого-то, представление его интересов). Для того, чтобы выполнять эти пять функций, нужен высокий интеллектуальный потенциал, личные качества, практические умения и навыки как общего характера, так и специальные.

В ходе исследования было установлено, что в Великобритании существует три подхода к построению учебно-практических программ: парадигмальный, общетеоретический и эмпирический, которые имеют одну общую позицию – к разработке программ привлекаются представители всех заинтересованных сторон. Совместная работа является наглядной демонстрацией взаимного уважения всех, кто участвует в процессе практической подготовки социальных работников, учитываются взаимные интересы и права всех участников. Такой подход позволяет создать не абстрактную программу практической подготовки, а детально ориентированную на практику. Шеффилдская программа реализуется в рамках эмпирического подхода, програм-

ма ЛШЭ имеет общетеоретическое направление, Бирмингемская - парадигмальное; другие учебные заведения разрабатывают свои программы, учитывая достижения всех трех названных выше программ.

**Проведенное исследование выявило основополагающие принципы функционирования всей системы подготовки социальных работников.**

*Первый принцип* – гуманизация, т. е. учет личного опыта студентов и вовлечение их в творческий диалог в процессе занятий, уважение к личности студента, понимание их проблем, нужд и потребностей.

*Второй* – антидискриминационный подход как в теоретической подготовке, так и в процессе практики. При этом антидискриминация рассматривается в самом широком аспекте, по принципам материальным, этническим, религиозным, возрастным, половым, классовым, состояния здоровья, места проживания и др.

*Третий* – работа в партнерстве как с представителями агентств и местных властей, так и с получателями услуг (с клиентами). Привлечение клиентов к улучшению практической социальной работы – важный шаг в развитии социального обслуживания, т. к. это стимулирует рост самосознания клиентов, их ответственность и расширяет их полномочия.

*Четвертый принцип* – активное внедрение инновационных технологий обучения (таких, например, как интегративно-модульная и супервизия), что способствует стремлению будущих специалистов развивать профессионально-личностные качества и индивидуально-творческие способности.

*Пятый принцип* – все содержание образования полностью отвечает процессу формирования профессиональной компетенции (по всем шести базовым направлениям), на основе которой формируются необходимые знания, умения и навыки для специализации.

РАЗДЕЛ X  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

УДК 159.95 + 159.923

*И. Б. Кудинова, И. С. Вотчин*

**СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ  
КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Социальный интеллект как индивидуально-психологическая особенность личности оказывает непосредственное влияние на эффективность межличностного взаимодействия. На современном этапе человеку приходится очень быстро реагировать на внешние изменения, постоянно развиваться и совершенствоваться, актуализируя свои возможности, чтобы быть востребованным. Именно социальный интеллект является ведущим компонентом успешности включения человека в социальную жизнь общества, становления специалиста социальной сферы и управления, организатора и участника функционирования современных коммуникативных систем и интеракций. Социальный интеллект позволяет постоянно совершенствоваться, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям, глубже понимать партнера по взаимодействию и общению, прогнозируя его и свое поведение. Социальный интеллект создает благоприятные предпосылки для самораскрытия, самореализации, самодостаточности и толерантности личности, что обеспечивает актуальность социальному интеллекту как предмету исследования психологической науки.

Несмотря на многочисленные теоретические и экспериментальные исследования, остается целый ряд нерешенных вопросов, так как в известных концепциях нет однозначного ответа на вопросы о природе, условиях и факторах становления развития социального интеллекта. Следовательно, необходим системный анализ научного знания о социальном интеллекте, чтобы обобщить основные концепции и определить наиболее существенные факторы его становления и развития.

Обращение исследователей к проблеме социального интеллекта просматривается в литературе с начала XX века. Изучением данного феномена занимались такие зарубежные ученые, как О. Конт (1910), Э. Торндайк (1920), Г. Оллпорт (1937), Дж. Гилфорд (1959), Г. Айзенк (1995) и др.

Э. Торндайк первым в 1920 году ввел в психологию понятие «социальный интеллект», который, по его мнению, являлся «способностью к пониманию и управлению людьми, способностью действовать мудро в межличностных отношениях» [25].

В дальнейшем ряд известных психологов внесли свой вклад в определение содержания и интерпретацию данного понятия. Так, по мнению Г. Оллпорта, социальный интеллект, – особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания [21].

Необходимо отметить, что Г. Оллпорт был первым, кто обратил особое внимание на взаимодействие с людьми, а выделенные им личностные качества отражают взаимодействие определенных социальных способностей для лучшего понимания другого человека.

Таким образом, умение понимать окружающих, и познание самого себя в глазах других людей, и социальная перцепция объединяет понятие «социальный интеллект», о котором еще в 1910 году писал О. Конт в работе «Дух позитивной философии». По его мнению, социальный интеллект пройдет длинный, извилистый путь, прежде чем достигнет своего нынешнего уровня. Ученый убедительно показал социальную природу индивидуального интеллекта (в его онтогенетическом развитии), его неразрывную связь с интеллектом социальным.

Г. Айзенк указывал на то, что социальный интеллект – это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием социокультурных условий [2].

Пристального внимания, на наш взгляд, заслуживает концепция социального интеллекта, разработанная Дж. Гилфордом. Он первым разработал надежный тест для измерения социального интеллекта, рассматривая последний как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта. Возможность измерения социального интеллекта вытекала из общей модели структуры интеллекта Дж. Гилфорда [7]. Социальный интеллект так же, как и общие интеллектуальные способности, может быть описан в пространстве трех переменных: содержание, операции, результаты. Дж. Гилфорд выделил одну операцию – познание – и сосредоточил свои исследования на познании поведения. Эта способность включает шесть факторов:

1. Познание элементов поведения – способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения (способность, близкая к выделению «фигуры из фона» в гештальт-психологии).

2. Познание классов поведения – способность распознавать общие свойства в некотором потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении.

3. Познание отношений поведения – способность понимать отношения, существующие между единицами информации о поведении.

4. Познание систем поведения – способность понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях.

5. Познание преобразований поведения – способность понимать изменение значения сходного поведения (вербального или невербального) в разных ситуационных контекстах.

6. Познание результатов поведения – способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации [7].

Интересна точка зрения известного американского психолога Р. Стенберга, который указывал на то, что интеллект пытаются измерять с помощью искусственных конструкций, вместо того чтобы приблизить его изучение к реальной жизни. С точки зрения автора, социальный интеллект – это интеллект, проявляющийся при общении с окружающими людьми [24].

В контексте анализа социального интеллекта важное место занимают теории атрибуции, получившие свое развитие в зарубежной социальной

психологии. Как отмечает Л. Д. Росс, атрибутивные теории изучают попытки рядового человека понять причины и следствия событий, свидетелями которых он является. Иначе говоря, изучают наивную психологию «человека с улицы», как он интерпретирует свое поведение и поведение других. Теории атрибуции обрели современный вид и терминологию в результате исследований, проведенных в 50–60-х годах XX века [23].

С точки зрения отечественного психолога Г. М. Андреевой, «каузальная атрибуция – это не процесс интерпретации поведения людей со стороны научной психологии, а процесс, совершаемый каждым отдельным человеком, группой в ходе повседневной жизни» [3, с. 36].

Можно отметить, что этот процесс обеспечивает социальное приспособление, адаптацию в ходе социализации, так как позволяет предвидеть последствия собственного поведения и поведения окружающих, является показателем уровня развития социального интеллекта.

Достаточный интерес представляет модель социального познания Р. Селмана, который разработал теорию принятия социальной роли. Под принятием социальной роли он понимал развитие способности относиться и к себе, и к другим людям как к субъектам, реагировать на действия окружающих так же, как на свои собственные, и рассматривать свое поведение с точки зрения других людей. Автор выделял пять основных стадий развития социального интеллекта. Социальный интеллект, в его понимании, – это «инструмент» психики, который обеспечивает человеку ориентацию в социальной действительности [18].

Н. Кэнтор и Дж. Кильстром, рассматривая различные составляющие социального интеллекта, полагали, что он способствует лучшему пониманию содержания и формы социального знания, социальных задач и целей, а все это вместе ведет к решению жизненных проблем. С их точки зрения, индивидуумы используют социальный интеллект для решения проблем социальной жизни. Познание же ситуаций формирует существенную часть репертуара социального интеллекта. Они считают, что социальный интеллект содержит не только знания о социальном мире, о людях, о себе, но и предполагает умение трансформировать эту информацию, запускать ее в работу, конструировать события и планировать действия [22].

Изучение социального интеллекта в отечественных исследованиях позволяет отметить, что данная проблема рассматривается в нескольких направлениях: как понимание человека человеком, как социальное мышление, как межличностное взаимодействие, как коммуникативная компетентность и как самостоятельный психологический феномен.

Первые упоминания о социальном интеллекте в отечественных исследованиях можно обнаружить в работах Ю. Н. Емельянова. По мнению исследователя, «сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [9, с. 7].

Сходное высказывание можно обнаружить в работах Л. И. Анцыферовой, которая отмечает, что значение данной стороны психики с особой наглядностью обнаруживается на многочисленных примерах, когда люди, от-

личающиеся высокими достижениями в науке, имеющие высокий уровень общего интеллекта, оказываются беспомощными в области межличностных отношений [4, с. 54].

Достаточно интересный взгляд на природу социального интеллекта отмечен в работе Н. А. Кудрявцевой. На основе представлений о структуре интеллектуального потенциала она разработала комплекс исследовательских подходов и конкретных методик, которые в итоге привели к выделению интегративного показателя интеллектуального потенциала человека. Он был обозначен как «единство интеллекта» и отражал существенные компоненты механизма интеллектуального роста, повышения совпадения по уровням личности: общего интеллекта (способность решать задачи на субъект-объектном уровне), социального интеллекта (способность решать задачи на субъект-субъектном уровне), рефлексии (показатель фиксирует баланс развития разных сторон интеллекта). Важным компонентом в структуре социального интеллекта, по мнению данного автора, является самооценка человека [10].

На значимость рациональных мыслительных операций в решении проблем, исходя из понимания поведения окружающих людей, указывал и А. А. Бодалев. В работе «Личность и общение» он писал: «В повседневных, ставших привычными для нас жизненных ситуациях, когда нет надобности в глубоком проникновении в смысл поведения окружающих нас людей, в истинные мотивы их деятельности, процесс, раскрывающий действительное психологическое содержание их поведения, свернут. Но стоит другому человеку отойти от «само собой разумеющейся» манеры поведения или небезразличному для нас лицу «огорошить» необычным для него поступком, как процесс интерпретации поведения выдвигается на первый план» [6, с.114].

По мнению Н. В. Бачмановой и Н. А. Стафуриной, к социальному интеллекту относится способность практически решать задачи на общение и талант общения. В структуре данной способности они выделяют пять составляющих:

1. Умение полно и правильно воспринимать человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации и т. д.).
2. Умение понимать внутренние свойства и особенности человека (проникновение в его духовный мир, интуиция).
3. Способность к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, доброта, уважение к человеку, готовность помочь).
4. Умение анализировать свое поведение (рефлексия).
5. Умение управлять самим собой и процессом общения (самоконтроль) [5].

А. Л. Южанинова выделяет социальный интеллект как третью характеристику интеллектуальной структуры, в дополнение к практическому и логическому интеллекту. Последние, по мнению автора, отражают сферу субъект-объектных отношений, а социальный интеллект – субъект-субъектных [20].

Исследователь рассматривает социальный интеллект как особую социальную способность в трех измерениях: социально-перцептивных способностей, социального воображения и социальной техники общения.

М. И. Бобнева определяет социальный интеллект в системе социального развития личности. Механизмом формирования личности выступает социализация, которая понимается как процесс, обеспечивающий включение человека в ту или иную социальную группу или общность. Формирование человека как представителя данной группы, т. е. носителя ее ценностей, норм, установок, ориентаций и т. п., предполагает выработку у него необходимых для этого свойств и способностей (М. И. Бобнева, 1979).

Принимая во внимание наличие указанных значений, исследователь отмечает, что сама по себе социализация не обеспечивает целостного формирования человека. И далее определяет важнейшей закономерностью процесса социального развития личности наличие в нем двух противоположных тенденций – типизации и индивидуализации, которые опосредуют становление и развитие социального интеллекта.

Автор считает, что социальный интеллект следует расценивать как особую способность человека, формирующуюся в процессе его деятельности в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий. М. И. Бобнева доказывает положение о том, что уровень «общего» интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем социального интеллекта. Высокий интеллектуальный уровень является лишь необходимым, но не достаточным условием развития социального интеллекта личности. Он может благоприятствовать или тормозить его развитие, но не замещать и не обуславливать его. Более того, высокий интеллект может полностью обесцениваться социальной неадекватностью поведения человека, его установок, ценностей и др.

По мнению Е. С. Михайловой (Алешинной), социальный интеллект – это интегральная, интеллектуальная способность, обеспечивающая успешность общения и социальной адаптации, способность прогнозировать поведение людей в различных житейских областях, в разных житейских ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии [15].

В. Н. Куницына определяет социальный интеллект как глобальную способность, возникающую на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения и готовность к социальному взаимодействию и принятию решений» [11].

Исследователь акцентирует внимание на четырех аспектах социального интеллекта:

1. Коммуникативно-личностный потенциал – комплекс свойств, облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные качества, как психологическая контактность, коммуникативная совместимость – основной стержень социального интеллекта.

2. Характеристики самосознания: чувство самоуважения, свобода от комплексов, предрассудков, подавленных импульсов, открытость новым идеям.

3. Социальная перцепция, социальное воображение, социальное мышление: способность к пониманию и моделированию социальных явлений, пониманию людей, их движущих мотивов.



4. Энергетические характеристики: выносливость, активность, истощаемость.

Таким образом, как считает В. Н. Куницына, «социальный интеллект – это индивидуальные задатки, способности, свойства, облегчающие выработку в личном опыте умений и навыков социальных действий и контактов» [11, с. 350].

По мнению О. Б. Чесноковой, «социальный интеллект – общая познавательная способность, обеспечивающая познание и ориентацию в реальных жизненных отношениях личности с социальной действительностью, формирующихся и проявляющихся в конкретных ситуациях» [19, с. 54].

В книге «Современная психология» под редакцией В. Н. Дружинина говорится о том, что «социальный интеллект базируется на социально-психологической наблюдательности, наглядно-образной памяти, рефлексивном осмысливании действительности и поведения людей, способности к анализу-синтезу психологической информации и развитием воображением. Он позволяет успешнее познавать внутренний мир личности, дифференцировать ее межличностные отношения и прогнозировать поведение в различных ситуациях» [7, с. 410].

Функционально-социальный интеллект обеспечивает понимание поступков людей, понимание вербальной продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов и др.).

А. Меграбян обнаружил, что в акте коммуникации слова занимают лишь 7 %, 38 % – это звуки и интонации, а 55 % приходится на невербальные реакции [14].

А. А. Бодалев указывает, что учась адекватно расшифровывать мимику и пантомимику, когда ими пользуются другие люди, все более активно их употребляя при собственном воздействии на окружающих, человек формируется и как субъект познания других людей и самого себя [6].

Л. И. Мнацаканян справедливо подчеркивает: чтобы успешно работать вместе с другими, необходимо уметь налаживать правильные взаимоотношения, добиваться взаимопонимания, что является также важной характеристикой социального интеллекта [16].

В современной научной литературе социальный интеллект рассматривается в соотношении с коммуникативной компетентностью, социальной компетентностью, социально-перцептивной компетентностью, социальной проницательностью и др. (Ю. Н. Емельянов, В. А. Лабунская, Е. В. Коблянская, В. Н. Куницына и др.).

Анализируя связь коммуникативной компетентности и социального интеллекта, Ю. Н. Емельянов отмечает, что социальный интеллект принято считать психологической опорой формирования коммуникативной компетентности. Однако, как подчеркивает этот автор, социальный интеллект не является прямой предпосылкой коммуникативной компетентности [9].

Что касается соотношения понятий «социальная компетентность» и «социальный интеллект», то, по мнению Е. В. Коблянской (1995), это можно представить следующим образом: так как компетентность связана с результатом деятельности, то высокий уровень компетентности вряд ли достигим при низком уровне социального интеллекта, однако высокий уровень социального интеллекта не обязательно проявится в результативной деятельности.

Социальная компетентность в условиях социальных перемен занимает важное место среди факторов успешного функционирования человека в изменяющихся социальных обстоятельствах. Социальной компетентностью является постоянная выработка обновленных сценариев, отвечающих новой социальной действительности и ожидаемых партнерами по взаимодействию. Основные функции компетентности – социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта. Структура социальной компетентности включает коммуникативную и вербальную компетентность, социально-психологическую компетентность (ориентация в межличностных отношениях), эго-компетентность (знание себя) и собственно социальную компетентность. Социальная компетентность понимается как совокупность знаний о социальной и собственной личности, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру.

Социальный интеллект – это глобальная способность человека, сложившаяся на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции, которые обуславливают готовность к социальному взаимодействию, принятию решений, а также интерпретацию информации и поведения, прогнозирование развития межличностных ситуаций, способность, позволяющую в конечном счете достигать гармонии с собой и окружающей средой [11].

Социальный интеллект определяет наличный для данного отрезка времени, нервно-психического состояния и социальных факторов среды уровень адекватности и успешности социального взаимодействия, а также позволяет сохранить его в условиях, которые требуют концентрации энергии и сопротивления эмоциональным напряжениям, психологическому дискомфорту – в стрессе, чрезвычайных ситуациях, кризисах личности.

Одна из главных интегральных функций социального интеллекта – формирование долгосрочных, стабильных взаимоотношений с перспективой развития и положительного взаимовлияния на основе осознания уровня и характера взаимоотношений.

Как считает В. Н. Куницына, социальный интеллект выступает как средство познания социальной действительности, социальная компетентность – как продукт этого познания. Социальный интеллект и социальную компетентность объединяет следующее: а) они представляют возможность адекватно адаптироваться в условиях социальных перемен; б) они обеспечивают правильную оценку ситуации, принятие и исполнение безошибочных решений; в) они имеют количественные характеристики, уровни, могут быть измерены. Различаются они в функциях, способах совершенствования. Социальную компетентность можно повысить через научение, расширение знаний и опыта, тренинг. Социальный интеллект можно развивать через формирование личностных и коммуникативных свойств, через самоконтроль, саморегуляцию, тем самым повышая стрессоустойчивость, а следовательно, снижая тревожность, т. к. многие трудности, возникающие при общении и в поведении, снимаются.

Оба они на высоких уровнях своего развития проявляются в адекватности, автономности, аутентичности и других свойствах зрелой личности. В реальном человеческом взаимодействии эти интегральные свойства личности взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга [11].

В отечественной психологии также сложилось мнение, что социально-перцептивная компетентность, социальный интеллект связаны с решением определенного класса задач в сфере общения. Так, социальная проницательность раскрывается в быстром и адекватном познании людей и отношений, складывающихся между ними, в способности прогнозировать поведение партнеров. Социальный интеллект проявляется в способности усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере, в умении человека адекватно воспринимать и интерпретировать личность и поступки другого или какую-либо жизненную ситуацию. Социально-психологическая наблюдательность также заявляет о себе в ситуации решения задач о взаимоотношениях людей [12].

В работе Н. А. Лужбиной [12, с.163-164] отмечено, что социальный интеллект является особым психологическим феноменом, входящим «отдельными гранями» во все компоненты психологической культуры личности. Как указывает данный исследователь, познание результатов поведения (способность к предвидению последствий поведения в определенной ситуации) входит в когнитивный и поведенческий компоненты психологической культуры личности. Познание классов поведения (способность к логическому обобщению, выявлению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека) – когнитивный, ценностно-смысловой, рефлексивно-оценочный и креативный; познание преобразований поведения (способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации) – когнитивный и рефлексивно-оценочный; познание систем поведения (способность к пониманию логики развития ситуаций взаимодействия, значения поведения людей в этих ситуациях) – когнитивный, поведенческий, рефлексивно-оценочный и креативный [13, с. 163].

Из приведенной выдержки нетрудно увидеть, что социальный интеллект в психологической культуре личности главным образом представляет когнитивный аспект, являясь системообразующим фактором данной культуры.

В настоящее время, несмотря на большое количество исследований, посвященных данной проблеме понятие «социальный интеллект» не имеет однозначного определения и рассматривается с различных методологических позиций. В зарубежной психологической науке он чаще всего рассматривается в рамках общего интеллекта [2] и теории атрибуции [23], в то время как отечественные исследователи более склонны к изучению данного феномена с позиций практического интеллекта. Более того, ряд ученых – Н. А. Кудрявцева, М. И. Бобнева и др. считают, что социальный и общий интеллект являются независимыми друг от друга.

Проведенный анализ позволяет говорить, что к содержанию социального интеллекта различные авторы относят: социальную сенситивность, социальную память, социальную перцепцию и социальное мышление. Согласно последним отечественным исследованиям, он не отождествляется с общим интеллектом, социальной и коммуникативной компетентностью, а представляет самостоятельный, малоисследованный психологический феномен.

Чаще всего он предстает в виде интегральной, интеллектуальной способности, определяющей успешность в общении и социально-психологической адаптации, способности прогнозировать как свое собственное, так и поведение других людей в различных областях человеческой жизнедеятельности, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии и т. д.

Выше обозначенное указывает на вариативность и неоднозначность подходов к пониманию социального интеллекта, осложняя тщательность его изучения. Вместе с тем, в современной социокультурной среде существует необходимость и целесообразность всестороннего исследования условий становления социального интеллекта, а также разработки программ по активизации его развития. Представляется важным, прежде всего, опираясь на изложенные концептуальные подходы, определиться с понятием «социальный интеллект». С нашей точки зрения, социальный интеллект – это относительно устойчивая совокупность психологических образований, проявляющихся в субъект-субъектных отношениях, обеспечивающих продуктивность межличностного взаимодействия и успешность социальной адаптации.

Другим более значимым аспектом социального интеллекта является выделение составляющих его компонентов. По всей видимости, социальный интеллект как сложное психологическое образование детерминирован как природными, так и социальными факторами. Представляется оправданным анализировать данный феномен через призму отдельных переменных. Так например, инструментально-стилевые переменные, обусловленные в большей степени природными особенностями, зависящими от выраженности и сочетания свойств нервной системы и темперамента, можно рассматривать через такие составляющие как эргичность и азэргичность (динамические характеристики), которые определяют энергичность, активность либо вялость и пассивность взаимодействия в субъект-субъектных отношениях; стеничность и астеничность (эмоциональные переменные) проявляющиеся в процессе взаимоотношений и способствующие продуктивности взаимодействия; интернальность и экстернальность (регуляторные составляющие), позволяющие удерживать в фокусе внимания партнера по взаимодействию.

Что касается социально-ситуативных характеристик, то они могут реализовываться в ходе взаимодействия через такие переменные, как социоцентрическая и эгоцентрическая мотивация, субъектно-личностная и предметно-коммуникативная рефлексия, осмысленность и осведомленность субъект-субъектных отношений.

Таким образом, социальный интеллект как предмет психологических исследований в современных условиях требует осмысления и переосмысления теоретико-методологических подходов, выделения и экспериментального обоснования структурных компонентов, изучения механизма реализации и разработки диагностического инструментария.

## Литература

1. Абульханова - Славская, К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К. А. Абульханова – Славская // Психол. журнал. – 1994. – № 4. – С. 9-15.

2. **Айзенк, Г. Ю.** Интеллект: Новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 111-131.
3. **Андреева, Г. М.** Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 239 с.
4. **Анцыферова, Л. И.** Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л. И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1980. – № 2. – С. 52-60.
5. **Бачманова, Н. В.** К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н.В. Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 5. – Л., 1985.
6. **Бодалев, А. А.** Личность и общение / А. А. Бодалев // Избр. труды. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
7. **Гилфорд, Дж.** Структурная модель интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М., 1965. – 456 с.
8. **Дружинин, В. Н.** Экспериментальная психология. / В.Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 1999. – 356 с.
9. **Емельянов, Ю. Н.** Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.
10. **Кудрявцева, Н. А.** Единство интеллекта. Научный отчет (Грант РФФИ 1993-1994). – СПб., 1995.
11. **Куницына, В. Н.** Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – Вып. 1. – Ч.1. – С.-Пб., 1995. – С. 48-61.
12. **Лабунская, В. А.** Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика / В. А. Лабунская и др. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
13. **Лужбина, Н. А.** Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности / Н. А. Лужбина // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Барнаул: Изд. БПГУ. – 2002. – 23 с.
14. **Меграбян, А.** Психодиагностика невербального поведения / А. Меграбян. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
15. **Михайлова (Алешина), Е. С.** Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена. Руководство по использованию / Е. С. Михайлова. – СПб. – 53 с.
16. **Мнацаканян, Л. И.** Теория и методика воспитания оценочных способностей у старшеклассников / Л. И. Мнацаканян // Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1990. – 38 с.
17. **Обозов, Н. Н.** Психологическая культура взаимных отношений / Н. Н. Обозов. – М., 1986.
18. **Райс, Ф.** Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 616 с.
19. **Чеснокова, О. Б.** Изучение социального познания в детском возрасте / О. Б. Чеснокова // Познание. Общество. Развитие. – М.: ИПРАН. – 1996. – С. 54-75.
20. **Южанинова, А. Н.** К проблеме диагностики социального интеллекта личности. / А. Н. Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов, 1984. – С. 63-67.
21. **Allport, G. W.** Pattern and growth in personaliti. / G. W. Allport. – New York: Holt Rinehart and Winston. – 1961.
22. **Cantor, N.** Personality and social intelligence. / N. Cantor, J. F. Kihlstrom. – Prentice – Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1987. – P. 71-90; 234-235.

23. **Ross, L. D.** The Intuitive Psychologist and his Shortcomings: Distortion in the Attribution Process / L. D. Ross // - *Advances in Experimental Social Psychology.* - N. Y., 1977. - V. 10. - P. 171-220.

24. **Sternberg, R.** The triarchic mind. / R. Sternberg. - N. Y.: Yiking, 1988.

25. **Thorndike, E. L.** Intelligence and its uses. / E. L. Thorndike. - Harper's Magazine, 1920. - P. 227-235.

РАЗДЕЛ XI  
**ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ**

---

УДК 612.65+371.73+370.179

*В. А. Красильникова, Л. К. Будук-оол, Р. И. Айзман*

**ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГОРОДСКИХ И  
СЕЛЬСКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
РЕСПУБЛИКИ ТЫВА**

Ведущим биологическим фактором, определяющим физическое развитие, является наследственная информация. Именно в генетической информации заложен биологический потенциал, который в последующем может быть реализован полностью или частично [9]. Однако окружающая среда служит неотъемлемым компонентом большинства управляющих функциональных систем, являясь внешним звеном регуляции [7].

Следовательно, для человека особое значение имеет социальная среда, которая зачастую становится доминирующей по отношению к экологическим условиям проживания и биологической системе организации личности [10].

Связь между социально-экономическим развитием общества и здоровьем населения установлена еще в 18 веке. Российская школа гигиенистов, представленная плеядой выдающихся исследователей – А. М. Доброславным, Ф. Ф. Эрисманом, Д. Н. Жбанковым и др., глубоко и детально разработала вопросы взаимосвязи здоровья населения с социально-бытовой обстановкой.

В настоящее время общепризнанно, что здоровье детского населения характеризуется не только наличием или отсутствием заболеваний, но также гармоничным и соответствующим возрасту развитием, нормальным уровнем функций [4, 5].

Как известно, физическое развитие отражает протекание формообразовательного процесса, чутко реагируя на социальные и экологические воздействия. Физическому развитию присуща чрезвычайно четко выраженная онтогенетическая динамика, а также пластичность, лабильность и чувствительность [3, 9].

Таким образом, рост и развитие детей – главные индикаторы состояния их здоровья. Следовательно, физическое развитие выступает как интегральный показатель, характеризующий как общее состояние организма ребенка, так и адекватность средовых условий его потребностям.

Целью нашей работы являлось исследование физического развития младших школьников, проживающих в сельской и городской местности Республики Тыва.

Стандарты физического развития для детей тувинской национальности разрабатывались последний раз в 1986 г., а пришлого населения, постоянно проживающего на территории Республики, не разрабатывались совсем. Поскольку местные стандарты устарели, возникла необходимость разработ-

ки новых, более современных стандартов для младших школьников тувинской и русской национальности, постоянно проживающих на территории Республики. В ходе массовых обследований младших школьников в возрасте от 9 до 11 лет (всего 1580 чел.) в период с 2001 по 2004 год были получены данные о росте, массе тела и окружности грудной клетки детей 6 возрастно-половых групп тувинской и русской национальности. Обследования проводились в селах Эрзин, Овюр, Сарыг-Сеп, Шагонар и в г. Кызыле. С помощью метода вариационной статистики были разработаны таблицы стандартов физического развития детей для сельской и городской местности (Табл. 1, 2).

Таблица 1

Сравнительные показатели физического развития младших школьников тувинской национальности, проживающих в сельской и городской местностях Республики Тыва

Возраст	Параметры	Городские				Сельские				Достоверность различий, р	
		Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки		Мал	Дев
		M±m	M±M	M±m	M±m						
9 лет	N	136		162		25		26			
	Рост	130,3 ± 0,5	5,6	129,9 ± 0,5	6,2	126,6 ± 1,1	5,3	126,4 ± 1,1	5,4	0,01	0,01
	Вес	27,8 ± 0,4	5,0	27,0 ± 0,4	5,4	26,2 ± 0,8	3,8	25,7 ± 0,3	1,3	Н/д	0,02
	ОГ	66,9 ± 0,4	4,6	64,9 ± 0,5	5,7	65,2 ± 0,6	3,0	64,9 ± 0,5	2,6	0,05	Н/д
10 лет	N	148		163		45		63			
	Рост	135,1 ± 0,4	5,0	135,1 ± 0,5	6,3	132,2 ± 0,9	5,9	132,0 ± 0,8	6,2	0,01	0,001
	Вес	30,7 ± 0,4	5,3	30,0 ± 0,5	5,8	29,6 ± 0,5	3,3	28,2 ± 0,5	4,1	Н/д	0,02
	ОГ	68,9 ± 0,5	5,7	67,1 ± 0,4	5,4	67,7 ± 0,5	3,5	64,2 ± 0,5	3,8	Н/д	0,001
11 лет	N	110		100		28		24			
	Рост	139,4 ± 0,6	6,0	138,8 ± 0,6	6,3	137,4 ± 1,3	6,9	135,0 ± 1,3	6,1	0,01	0,01
	Вес	33,7 ± 0,6	6,3	31,7 ± 0,6	5,7	32,4 ± 0,8	4,1	31,6 ± 0,9	4,3	Н/д	Н/д
	ОГ	70,6 ± 0,6	6,1	67,1 ± 0,5	5,1	69,0 ± 0,8	4,4	68,2 ± 1,2	5,6	Н/д	Н/д

Примечание: Мал – мальчики, Дев – девочки, Н/д – различия недостоверны.

Из полученных данных видно, что сельские школьники 9-11 лет тувинской национальности отличаются от городских меньшими показателями физического развития. Наиболее достоверные отличия наблюдаются в показателях роста (уровень значимости от 0,01 до 0,001). Меньшая разница у школьников села и города наблюдается в весе и объеме грудной клетки. Хотя у сельских девочек десяти лет достоверность различий в объеме грудной клет-



ки значительна ( $p < 0,001$ ), различия по аналогичным показателям у мальчиков этого же возраста статистически недостоверно. Причем, у сельских девочек 11-ти лет объем грудной клетки несколько больше, чем у городских, а у девятилетних сельских девочек меньше, по сравнению с городскими.

Сельские и городские школьники русской национальности тоже имеют небольшие различия в показателях физического развития (Табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные показатели физического развития младших школьников русской национальности, проживающих в сельской и городской местностях Республики Тыва

Возраст	Параметры	Городские				Сельские				Достоверность различий, р	
		Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки		Мал	Дев
		M±m	M±M	M±m	M±m						
9 лет	N	90		92		14		10			
	Рост	134,9 ± 0,7	6,1	132,7 ± 0,6	5,5	132,7 ± 2,0	7,2	133,1 ± 1,2	3,7	Н/д	Н/д
	Вес	29,3 ± 0,5	5,1	28,0 ± 0,4	4,0	31,4 ± 1,6	5,8	27,9 ± 0,8	2,4	Н/д	Н/д
	ОГ	65,6 ± 0,4	4,1	65,4 ± 0,5	4,7	67,7 ± 1,1	4,1	65,0 ± 0,6	1,8	Н/д	Н/д
10 лет	N	96		105		13		15			
	Рост	138,5 ± 0,6	6,0	137,7 ± 0,6	5,8	137,2 ± 1,6	5,5	135,9 ± 2,4	9,2	Н/д	Н/д
	Вес	32,5 ± 0,7	6,4	30,1 ± 0,5	5,1	32,9 ± 1,2	4,2	30,7 ± 1,5	5,5	Н/д	Н/д
	ОГ	69,9 ± 0,6	6,1	67,3 ± 0,5	5,1	67,8 ± 0,9	3,0	66,6 ± 1,0	3,9	Н/д	Н/д
11 лет	N	47		51		10		7			
	Рост	143,5 ± 0,8	5,4	142,2 ± 0,8	5,9	141,0 ± 2,1	6,4	145,9 ± 3,9	9,5	Н/д	Н/д
	Вес	36,4 ± 0,9	6,1	32,8 ± 0,9	6,2	34,6 ± 1,8	5,4	35,0 ± 2,5	6,0	Н/д	Н/д
	ОГ	72,0 ± 0,8	5,1	69,4 ± 0,8	5,8	70,0 ± 1,3	4,0	70,3 ± 2,4	5,9	Н/д	Н/д

Примечание: Мал – мальчики, Дев – девочки, Н/д – различия недостоверны.

Как видно из таблицы 2, несмотря на то, что средние значения показателей физического развития городских детей выше, чем сельских, достоверных различий в физическом развитии между городскими и сельскими русскими младшими школьниками нет. То, что нам не удалось обнаружить достоверных различий в физическом развитии горожан и селян, по-видимому, является следствием малого объема выборки по русским, проживающим в сельской местности.

Для выявления этнических особенностей физического развития городских мальчиков и девочек тувинской национальности 9-11 лет проведено сравнение полученных показателей с соответствующими показателями русских детей (Табл. 3).

Таблица 3

Сравнительные показатели физического развития городских школьников 9-11 лет русской и тувинской национальности

Возраст	Параметры	Тувинцы				Русские				Достоверность различий, р	
		Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки		Мал	Дев
		M±m	M±M	M±m	M±m						
9 лет	N	136		162		90		92			
	Рост	130,3 ± 0,5	5,6	129,9 ± 0,5	6,2	134,9 ± 0,7	6,1	132,7 ± 0,6	5,5	0,001	0,001
	Вес	27,8 ± 0,4	5,0	27,0 ± 0,4	5,4	29,3 ± 0,5	5,1	28,0 ± 0,4	3,9	0,050	Н/д
	ОГ	66,9 ± 0,4	4,6	64,9 ± 0,5	5,7	65,6 ± 0,4	4,1	65,4 ± 0,5	4,7	0,050	Н/д
10 лет	N	148		163		96		105			
	Рост	135,1 ± 0,4	5,0	135,1 ± 0,5	6,3	138,5 ± 0,6	6,0	137,7 ± 0,6	5,8	0,001	0,001
	Вес	30,7 ± 0,4	5,3	30,0 ± 0,5	5,8	32,5 ± 0,7	6,4	30,1 ± 0,5	5,1	0,050	Н/д
	ОГ	68,9 ± 0,5	5,7	67,1 ± 0,4	5,4	69,9 ± 0,6	6,1	67,3 ± 0,5	5,1	Н/д	Н/д
11 лет	N	110		100		47		51			
	Рост	139,4 ± 0,6	5,9	138,8 ± 0,6	6,3	143,5 ± 0,8	5,4	142,2 ± 0,8	5,9	0,001	0,010
	Вес	33,6 ± 0,6	6,3	31,7 ± 0,6	5,7	36,4 ± 0,9	6,1	32,8 ± 0,9	6,2	0,020	Н/д
	ОГ	70,6 ± 0,6	6,1	67,1 ± 0,5	5,1	72,0 ± 0,8	5,1	69,4 ± 0,8	5,8	Н/д	0,020

Примечание: Мал – мальчики, Дев – девочки, Н/д – различия недостоверны.

Как оказалось, средние показатели физического развития городских мальчиков и девочек русской национальности выше, по сравнению с мальчиками и девочками тувинцами. Так, во всех возрастных группах русские мальчики и девочки выше своих тувинских сверстников с высокой степенью достоверности ( $p < 0,001$ ). Наименьшие различия в объеме грудной клетки и массе тела наблюдаются у мальчиков 9 – 10-ти лет ( $p < 0,05$ ). У девочек 9 – 10-ти лет достоверных различий в объеме грудной клетки и массе тела нет. И только у одиннадцати летних русских мальчиков достоверно выше масса тела, по сравнению с тувинскими мальчиками ( $p < 0,02$ ), у русских девочек этого же возраста достоверно больше объем грудной клетки ( $p < 0,02$ ). Таким образом, тувинские дети 9-11 лет при более низком росте имеют практически сходные показатели по объему грудной клетки и массе тела со своими русскими сверстниками. Это согласуется с данными антропологов Н. И. Клевцовой, Т. И. Алексеевой, В. Е. Дерябина, Г. Ф. Дебеч и др.: тувинцы так же, как южные алтайцы, буряты, монголы, якуты относятся к наиболее монголоидной, так называемой центрально-азиатской группе населения, для них характерны низкий рост, короткие ноги, длинный корпус [1, 7, 8]. Известно также, что увеличение грудной клетки относительно укорочен-

ченных конечностей «эмфизематозно» расширяет легкие и улучшает диффузные способности альвеол у аборигенов Крайнего Севера и высокогорья [2].

При сравнении сельских школьников русской и тувинской национальности полученные результаты аналогичны предыдущим, то есть сельские русские дети выше и несколько тяжелее тувинцев. Однако некоторые расхождения недостоверны из-за небольшой выборки русских детей, проживающих в сельской местности (Табл. 4).

Таблица 4

Сравнительный показ физического развития сельских школьников 9-11 лет русской и тувинской национальности

Возраст	Параметры	Тувинцы				Русские				Достоверность различий, р	
		Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки		Мал	Дев
		M±m	M±M	M±m	M±M						
9 лет	N	25		26		14		10			
	Рост	126,6 ± 1,1	5,3	126,4 ± 1,1	5,4	132,7 ± 2,0	7,2	133,1 ± 1,2	3,7	0,020	0,001
	Вес	26,2 ± 0,8	3,8	25,7 ± 0,3	1,3	31,4 ± 1,6	5,8	27,9 ± 0,8	2,4	0,010	0,020
	ОГ	65,2 ± 0,6	3,0	64,9 ± 0,5	2,6	67,7 ± 1,1	4,1	65,0 ± 0,6	1,8	Н/д	Н/д
10 лет	N	45		63		13		15			
	Рост	132,2 ± 0,9	5,9	132,0 ± 0,8	6,2	137,2 ± 1,6	5,5	135,9 ± 2,4	9,2	0,010	Н/д
	Вес	29,6 ± 0,5	3,3	28,2 ± 0,5	4,1	32,9 ± 1,2	4,2	30,7 ± 1,5	5,5	0,020	Н/д
	ОГ	67,7 ± 0,5	3,5	64,2 ± 0,5	3,8	67,8 ± 0,9	3,0	66,6 ± 1,0	3,9	Н/д	0,050
11 лет	N	28		24		10		7			
	Рост	137,4 ± 1,3	6,9	135,0 ± 1,3	6,1	141,0 ± 2,1	6,4	145,9 ± 3,9	9,5	Н/д	0,020
	Вес	32,4 ± 0,8	4,1	31,6 ± 0,9	4,3	34,6 ± 1,8	5,4	35,0 ± 2,5	6,0	Н/д	Н/д
	ОГ	69,0 ± 0,8	4,4	68,2 ± 1,2	5,6	70,0 ± 1,3	4,0	70,3 ± 2,4	5,9	Н/д	Н/д

Таким образом, сельские школьники 9 – 11-ти лет русской и тувинской национальности отличаются от городских меньшими показателями физического развития. Наиболее заметной является разница в показателях роста. Вероятно, социальные условия жизни в данный возрастной период в большей степени сказываются на росте детей.

Русские дети, и городские и сельские, отличаются от тувинцев большими показателями физического развития. Наиболее заметным отличием является разница в показателях роста. «Рост, как известно, отражает генетические механизмы, зависит от стадии биологической зрелости, уровня активности и в меньшей мере подвержен влиянию питания, общей гигиены и других антропогенных факторов» [2].

Следовательно, можно полагать, что отличия в росте городских и сельских детей обусловлены более высокой биологической зрелостью урбанизированных детей.

рованной части детского населения, а различия между русскими и тувинскими школьниками – генетическими проявлениями.

### Литература

1. **Алексеева, Т. И.** Территориальные морфофункциональные исследования в СССР и проблемы адаптивных типов / Т. И. Алексеева. – М., 1973.
2. **Бородаевская, Г. И.** Общая респираторная поверхность как показатель адаптации к климатическим условиям Севера / Г. И. Бородаевская, Р. И. Валицкая // Адаптации человека. – Ашхабад, 1981. – С. 19-21.
3. **Воронцов, И. М.** Оценка антропометрических данных (лекция) / И. М. Воронцов // Вопросы охраны материнства и детства. – 1985. – № 6. – С. 6-11.
4. **Година, Е. З.** Морфологические особенности и некоторые закономерности ростовых процессов у детей и подростков в условиях высокогорья Киргизии / Е. З. Година. – М., 1980.
5. **Громбах, С. М.** Международный год ребенка и гигиена детей и подростков в СССР / С. М. Громбах // Гигиена и санитария. – 1979. – №7. – С. 31-36.
6. **Громбах, С. М.** Комплексная оценка морфологического развития ребенка по темпам созревания и физическому состоянию / С. М. Громбах, В. Г. Ужви, Ю. А. Ямпольская // Вопросы антропологии. – 1974. – Вып. 47. – С. 98-107.
7. **Дебец, Г. Ф.** Антропологические исследования в Камчатской области / Г. Ф. Дебец. – М., 1951.
8. **Клевцова, Н. И.** Некоторые проблемы изменчивости строения тела человека на примере монголоидов Сибири / Н. И. Клевцова. – М.: Издательство Московского ун-та, 1976.
9. **Рапопорт, Ж. Ж.** Школьники / Ж. Ж. Рапопорт, Е. И. Прахин. – Красноярск, 1972.
10. **Судаков, К. В.** Системная организация функций человека: теоретические аспекты / К. В. Судаков // Успехи физиологических наук. – 2000. – Т. 31. – №1. – С. 81-96.
11. **Федоров, В. И.** Классификация управляющих функциональных систем организма, дополнение к теории функциональной системы П. К. Анохина / В. И. Федоров // Успехи современной биологии – 2000. – Т. 20. – №1. – С. 3-11.

## РАЗДЕЛ XII В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

---

### АННОТАЦИИ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА, КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Диссертационный совет Д 311.005.01  
при Уральской государственной академии физической культуры,  
г. Челябинск

*Куликова Людмила Матвеевна.* «Систематизация непрерывной педагогической практики студентов вуза физической культуры». Научный руководитель профессор А. Я. Найн.

Автор рассматривает непрерывную педагогическую практику в вузе как систему, а ее систематизацию как совокупность содержания, форм, методов и материально-пространственной среды.

В исследовании определены и сформулированы сущность и основные принципы систематизации процесса непрерывной педагогической практики в условиях многоуровневой структуры высшего физкультурного образования. Она представляет собой целостную систему мер организационно-управленческого характера, направленных на создание механизма ее устойчивого развития в соответствии с современными потребностями и в интересах обучающихся.

Авторская концепция систематизации непрерывной педагогической практики включает общеметодологические, системные и специфические принципы ее построения, особенности структуры и функций, а также противоречия функционирования и развития системы непрерывной педагогической практики на муниципальном уровне, разрешение которых обеспечивает ее эффективное развитие.

В изыскании разработана структурно-функциональная модель системы непрерывной педагогической практики, основой которой является нормативно-правовой, организационно-управленческий, технологический и социально-программный уровни, обеспечивающие последовательность и комплексность мер, направленных на систематизацию непрерывной педагогической практики студентов вуза физической культуры. Данная модель успешно реализуется в практической деятельности.

Автором обоснован комплекс педагогических условий систематизации непрерывной педагогической практики, который способствует развитию всех структурно-функциональных признаков модели специалиста с высшим физкультурным образованием и соответствует основным характеристикам деятельности педагога физической культуры.

Разработана программа педагогического мониторинга как процесса непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического, плано-деятельностного слежения за ходом непрерывной педагогической практики студентов физкультурного вуза. Она предполагает непрерывное полу-

чение информации, ее статистическую обработку и, как следствие, принятие управленческих решений. Апробированная программа способствует гуманизации образовательного процесса в вузе, самоактуализации личности педагогов физкультурного образования и повышению степени их социальной защищенности, то есть конкурентоспособности на рынке труда.

Автором определены, сформулированы и апробированы критерии качества процесса непрерывной педагогической практики.

Материалы исследований могут быть использованы при модернизации педагогической практики студентов педагогических и физкультурных вузов, а также при разработке рекомендаций, пособий, программ практики для студентов и методистов, осуществляющих профессионально-педагогическую подготовку специалистов сферы физической культуры и спорта.

**Строгонов Олег Иванович.** «Воспитание волевых качеств юных каратистов на основе личностно ориентированного подхода». Научный руководитель профессор О. А. Сиротин.

В диссертации показано, что эффективность целенаправленной деятельности спортсмена зависит не только от уровня развития его важных качеств, но и от уровня волевой подготовленности. Автор справедливо называет воспитание волевых качеств одним из самых сложных разделов психологической подготовки спортсменов, особенно подготовки единоборцев, к которым относится и каратэ.

Автор разработал модель педагогического процесса воспитания волевых качеств выдержки и самообладания, смелости и решительности. Предложил психолого-педагогический комплекс тренинговых занятий, которые можно достаточно гибко использовать на протяжении полугодия. Эти занятия направлены на акцентированное развитие психических процессов, позволяющих реализовать психолого-педагогические технологии нового уровня в процессе воспитания волевых качеств. В исследовании обоснованы педагогические условия эффективности личностно ориентированной тренинговой методики воспитания у юных каратистов подросткового возраста волевых качеств.

Соискатель доказал, что эффективность воспитания волевых качеств юных каратистов может быть повышена при соблюдении следующих педагогических условий: а) характеристики волевых качеств каратистов определены на основе психологического анализа спортивной деятельности; б) развитие волевых качеств юных каратистов опирается на их личный спортивный опыт и информацию об индивидуальных особенностях спортсменов (личностные детерминанты); в) воспитание волевых качеств юных каратистов осуществляется на основе личностно ориентированного тренинга, состоящего из теоретико-методических и практических занятий путем формирования мотивации к самовоспитанию волевых качеств и воспитания активного отношения юных каратистов к препятствиям различной степени трудности.

Повышение эффективности традиционного метода воспитания волевых качеств в работе достигнуто на основе «тестирующей тренировки», позволяющей управлять субъективной трудностью преодолеваемых препятствий.

Эффективность разработанной методики проверялась в педагогическом эксперименте, который показал, что юные каратисты экспериментальной группы на статистически достоверном уровне превзошли результаты контрольной группы по девяти показателям самооценки и экспертной оценки волевых качеств выдержки и самообладания, смелости и решительности.

**Диссертационный совет ДМ 212.118.01  
при Мордовском государственном педагогическом институте,  
г. Саранск**

**Ликсина Елена Владимировна.** «Подготовка учителя к реализации эстетического воспитания в процессе обучения математике».

В диссертации предложена и научно обоснована стратегия подготовки будущих учителей математики к эстетическому воспитанию школьников, опирающаяся на системный анализ эстетических характеристик изучаемых математических объектов. В рамках данной стратегии выявлены методические условия организации такой подготовки, определена ее структура и разработана система диагностики готовности студентов к созданию эстетических педагогических ситуаций на уроках математики в школе.

**Тихомирова Ольга Борисовна.** «Формирование валеологической культуры детей старшего дошкольного возраста»

В диссертации проблема формирования валеологической культуры детей старшего дошкольного возраста решается на основе полидисциплинарного подхода, что позволило автору определить структуру, функции, содержательные категории «валеологическая культура дошкольников». Разработаны критерии и методика диагностики уровня сформированности валеологической культуры дошкольников; выявлены возможности различных образовательных программ для ДООУ в формировании валеологической культуры детей; разработаны методические основы формирования у детей знаний о сохранении и укреплении здоровья.

**Величко Юлия Викторовна.** «Формирование аудиовизуальной музыкальной культуры старших подростков в гуманитарной гимназии (на материале факультативных и внеклассных занятий)»

В диссертации с позиции социокультурного подхода раскрыты сущностная характеристика, содержание и особенности аудиовизуальной музыкальной культуры старшего подростка; обоснована технология формирования аудиовизуальной музыкальной культуры старших подростков в процессе факультативных и внеклассных занятий в гуманитарной гимназии; создана комплексная методика диагностики аудиовизуальной музыкальной культуры школьников.

Диссертационный совет К 212. 069. 02

при Забайкальском государственном педагогическом университете  
им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита

*Сарапулов Владимир Алексеевич.* «Организационно-педагогические условия подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования». Научный руководитель доцент А. В. Рогова.

Целостно выявлены и систематизированы организационно-педагогические условия подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования: организационные, нормативно-правовые, научно-методические, социально-психологические. Обоснована необходимость структурно-функциональных изменений в управлении МСО, создания правового пространства взаимодействия субъектов инновационной деятельности и управления, системы организационного обучения и стимулирования инновационной деятельности в целях повышения качества подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования. Разработаны нормативно-правовые основы организации и деятельности лаборатории управления развитием образования как структурного подразделения органа управления муниципальным образованием, специализирующегося на управлении процессами развития образования. Определены критерии оценки эффективности организационно-педагогических условий подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования: системности и качества организационных условий; полноты нормативно-правового обеспечения; научно-методической продуктивности и инновационной компетентности; личностный критерий, а также критерий результативности по общепринятым показателям оценки работы образовательных учреждений.

С позиций личностно-ориентированного подхода уточнены и дополнены понятия «организационно-педагогические условия подготовки к инновационной деятельности», «муниципальная система образования как социально-педагогическая система», «инновационная компетентность», «инновационная деятельность», «инновационный опыт».

Доказано, что основой создания организационно-педагогических условий подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования является системный подход, а системообразующим компонентом данных условий – лаборатория управления развитием образования при муниципальном органе управления образованием. «Обоснованы приоритетность мотивов личностно-профессионального развития в процессе подготовки к инновационной деятельности и ее осуществлению, по сравнению с внешними стимулами, и положительное влияние опыта инновационной деятельности на преодоление кризисов профессионального развития педагогов.



Диссертационный совет К 212. 226. 01  
при Кузбасской государственной педагогической академии,  
г. Новокузнецк

**Артюшкин Олег Валентинович.** «Организационно-педагогические условия формирования информационной культуры личности обучающегося средствами информатизации». Научный руководитель профессор Э. Г. Скибицкий.

Определены критерии оценки полезности информации при ее сборе (понятность, достоверность, надежность) и при отборе (релевантность и пертинентность), способствующие качественному поиску необходимой информации для решения конкретной задачи; критерии сформированности ИКЛ обучающихся (коммуникативные умения в системах «человек – компьютер» и «человек – компьютер – человек»); умение определять полезность информации при ее поиске; владение терминологическим аппаратом в области использования средств информатизации; сформированность умений и навыков работы с информацией; умение работать со средствами информатизации; сформированность умения соблюдать этические нормы поведения в информационной среде; сформированность рефлексии в информационной деятельности), совокупность которых позволяет оценить обобщенный уровень ИКЛ обучающихся. Выявлен комплекс организационно-педагогических условий, включающий совокупность организационных мероприятий и педагогических действий, необходимых для осуществления процесса формирования обучающегося средствами информатизации. К организационным условиям относятся: 1) разработка теоретических основ формирования ИКЛ; 2) создание научно-методического, дидактического, психологического, эргономического и программного сопровождения процесса формирования ИКЛ; 3) подготовка педагогических кадров к использованию курса «Основы информационной культуры» и технологии формирования ИКЛ в реальном образовательном процессе; 4) организационная и учебная подготовка обучающихся к работе со средствами информатизации; 5) наличие материально-технической базы (информационно-образовательной среды) в образовательном учреждении; 6) целенаправленное управление процессом формирования ИКЛ. К педагогическим условиям относятся: 1) опора на личностно-деятельностный и культурологический подходы; 2) операциональная, мотивационная и рефлексивная готовность педагога и обучающихся для работы в информационно-образовательной среде; 3) наличие диагностируемых целей обучения; 4) комплексное использование активных методов обучения; 5) организация и обеспечение мониторинга педагогического процесса формирования ИКЛ; 6) положительное отношение обучающихся к использованию средств информатизации в учебной деятельности.

Спроектирована и апробирована педагогическая технология формирования информационной культуры личности студентов вузов, состоящая из двух контуров: внутреннего (учебный курс, компьютерная поддержка и научно-методическое сопровождение) и внешнего (цели, задачи, функции, условия, принципы, методы, формы, средства и результат обучения). Внут-

ренный контур используется для управления процессом формирования информационной культуры личности обучающихся, а внешний – для построения технологии формирования ИКЛ.

Создана компьютерная поддержка учебного курса «Основы информационной культуры», состоящая из информационно-содержательного (рабочая программа курса, теоретический материал, планы лабораторных и практических занятий, глоссарий, список литературы, темы рефератов и коллективных работ), организационно-методического (анкеты, графики изучения тем, проведения занятий, консультаций и итоговой аттестации), контрольно-оценочного (тесты, контрольные вопросы, критерии оценивания) и коррекционно-обобщающего (результаты педагогического мониторинга уровня усвоения учебного материала) компонентов.

**Диссертационный совет Д 212. 011. 01**

**при Барнаульском государственном педагогическом университете,  
г. Барнаул**

**Кокиарова Марина Васильевна.** «Формирование познавательной активности студентов в условиях модульно-рейтингового обучения». Научный руководитель профессор А. Н. Орлов.

Интенсивные изменения в социокультурной и экономической жизни российского общества, происходящие в последние десятилетия, потребовали повышения эффективности подготовки студентов. Очевидно, что стать специалистом высокой квалификации сегодняшний студент сможет, если овладеет наряду со специальными знаниями наиболее рациональными и эффективными приёмами умственного труда и методами самостоятельного добывания знаний. Кроме этого, в условиях обновления всех сфер жизни современному специалисту необходимы не только глубокие и прочные знания и развитое мышление, но и умение применять их в измененной или нестандартной ситуации, способность творчески подойти к решению возникающих проблем. В связи с этим перед вузами страны остро встает проблема формирования таких качеств личности, как познавательная и творческая активность и самостоятельность.

В диссертации раскрыта и обоснована актуальность проблемы формирования познавательной активности студентов в институте техники и агроинженерных исследований Алтайского государственного аграрного университета в условиях модульно-рейтингового обучения; сконструирована модель формирования познавательной активности студентов в условиях модульно-рейтингового обучения, включающая принципы вариативности, гуманизации, дифференциации, диалогичности; условия (индивидуализация, проблемность, профессиональная направленность); компоненты (потребностно-мотивационный, операционно-деятельностный, эмоциональный, оценочно-рефлексивный). Автором внедрена в учебный процесс технология формирования познавательной активности студентов, включающая модульно-рейтинговую программу, состоящую из отдельных частей учебного материала - модулей; принципы модульного обучения (модульности,

структурирования содержания обучения, гибкости, оперативности, паритетности) и педагогические условия их реализации; методы обучения (информационные, операционные, поисковые); контроль (текущий, рубежный и итоговый); определены 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 в основе 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. Разработаны критерии уровней сформированности познавательной активности студентов в условиях модульно-рейтингового обучения (оптимальный, высокий, средний, низкий) по каждому компоненту.

## ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

### Диссертационный совет Д 212.172.01 при

### Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123 г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел/факс: (3832) 2-68-11-61, 2-68-11-91

#### Научные специальности:

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогика 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 **Андриенко Алена Васильевна**

**Диссертационный совет Д 212.088.02  
при Кемеровском государственном университете**

Адрес: 650043 г. Кемерово, ул. Красная, 6  
Тел.: (3842) 58-29-55

**Научные специальности:**

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)  
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук,  
профессор **Касаткина Наталья  
Эмильевна**

Заместитель председателя доктор педагогических наук,  
профессор **Невзоров Борис Павлович**

Ученый секретарь доктор педагогических наук,  
профессор **Губанова Маргарита  
Ивановна**

**Диссертационный совет К 212.226.01  
при Кузбасской государственной педагогической академии**

Адрес: 654027 г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13  
Тел.: (3843) 42-46-16, 42-01-60

**Научные специальности:**

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)  
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук,  
профессор **Редлих Сергей Михайлович**

Заместитель председателя доктор педагогических наук,  
профессор **Кундозерова Людмила  
Ивановна**

Ученый секретарь кандидат технических наук,  
профессор **Ростовцев Альберт  
Николаевич**

**Диссертационный совет Д 212.011.01  
при Барнаульском государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031 г. Барнаул, ул. Молодежная, 55  
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс 26-08-36

**Научные специальности:**

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук,  
профессор **Шалаев Иван Кириллович**

Заместитель председателя доктор психологических наук

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**

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 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)

ческие науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор <b>Клименко Татьяна Константиновна</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Дугарова Дулма Цырендашиевна</b>
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, доцент <b>Рогова Антонина Викторовна</b>

**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	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор <b>Данилов Дмитрий Алексеевич</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Неустроев Николай Дмитриевич</b>
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор <b>Петрова Светлана Максимовна</b>



*Педагогика физической культуры и спорта: Учебное пособие / Под редакцией А. Я. Найна. - Челябинск: УрО РАО, 2005. - 208 с.*

Глубокое обновление всех сторон жизни нашего общества выдвинуло важные требования к фигуре современного педагога физической культуры и тренера спорта. Специалист-профессионал должен стать яркой, неординарной, творческой личностью, носителем накопленных физической культурой интерсоциальных ценностей, глубоко владеющим методами психолого-педагогической диагностики, искусством профессионального общения, современными педагогическими технологиями.

В занятиях физической культурой и спортом, как известно, заложены резервы полноценного физического, психического, социального и, наконец, духовного развития личности. Это предъявляет особые требования к подготовке специалиста физического воспитания, так как он является главной фигурой образовательного процесса, управляя которым, создает условия для полноценного становления личности воспитанников.

Данная книга – коллективный труд ученых, преподавателей и аспирантов кафедры педагогики Уральской государственной академии физической культуры. Учебно-методическое обеспечение вузовского курса «Педагогика физической культуры и спорта» является явно недостаточным. Поэтому создание учебного пособия весьма актуально и обусловлено практической необходимостью.

В работе достаточно разносторонне охарактеризована сфера физкультурно-педагогической деятельности; изложены наиболее важные особенности организационных решений в данной области; показаны подходы к осуществлению инновационной деятельности будущих специалистов физической культуры.

Учебное пособие состоит из двух частей. В первой части, включающей девять глав, изложена теория обучения в физической культуре и спорте. Рассмотрены закономерности и принципы обучения, средства, методы и формы организации обучения. Приведена подробная характеристика такой формы обучения как урок физической культуры и описана методика его проведения.

Вторая часть включает пятнадцать глав, в которых раскрываются педагогические основы воспитательной деятельности в физической культуре и спорте. Подробно рассмотрены такие темы, как педагогическая культура; педагогическое мастерство и самообразовательная деятельность спортивного педагога; этика и эстетика в физкультурно-спортивной деятельности. Большое внимание уделено методике организации коллективных внеклассных мероприятий, приводятся практические методики изучения спортивного коллектива и команды.

Каждая глава дополнена вопросами для самоконтроля и списком литературы, рекомендуемой для самообразования по изучаемой теме.

Учебное пособие соответствует Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению 521900 «Физическая культура» и специальности 022300 «Физическая культура и спорт».

Учебное пособие будет полезным, прежде всего, студентам, магистрантам и аспирантам вузов физической культуры, а также преподавателям и тренерам, которые могут опираться на данную работу в своей педагогической деятельности.

## 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 CorelDraw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Литература». Все работы, помещенные в список литературы, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

**Примеры оформления литературы различных видов изданий:**

а) книга одного автора:

**Иванов, С. Н.** Египет: Боги и герои /С. Н. Иванов.–Тверь: Русь, 1995. –300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

**Аникин, А. Е.** Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15:

в) статья из журнала, газеты:

**Домогаков, В.Н.** Классификация функций человека как субъекта общения /В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С.51–60.

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Айзман Роман Иделевич** – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и валеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

**Ахметова Мария Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита

**Батракова Светлана Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, Ярославль

**Будук-оол Лариса Карасаловна** – кандидат биологических наук, проректор по учебной работе Тывинского государственного университета, Кызыл.

**Вотчин Илья Степанович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии, декан психологического факультета Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

**Колесникова Ирина Аполлоновна** – академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор, директор АНО «Агентство КОМЕНИУС», Санкт-Петербург

**Красильникова Вера Александровна** – старший преподаватель Тывинского государственного университета, Кызыл

**Кудинова Ирина Борисовна** – старший преподаватель кафедры возрастной и прикладной психологии Тольяттинского государственного университета, Тольятти

**Куликова Людмила Матвеевна** – доктор педагогических наук, профессор, начальник отдела практики Уральского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, Челябинск

**Кремнева Т. Л.** – кандидат педагогических наук, доцент Тамбовского государственного технического университета, Тамбов

**Манько Наталия Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент Башкирского государственного педагогического университета, докторант, Уфа

**Матис Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии и политологии Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

**Найн Альберт Яковлевич** – Заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Уральской государственной академии физической культуры, Челябинск

**Петрова Татьяна Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой истории образования, этнопедагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары

**Ревякина Валентина Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Томского государственного университета, Томск

**Селевко Герман Константинович** – академик МАНПО, кандидат педагогических наук, профессор, проректор по НИР Ярославского областного института развития образования, Ярославль

**Силяева Е. Г.** – академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной психологии Российского государственного социального университета, Москва

**Сластёнин Виталий Александрович** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

**Штейнберг Валерий Эммануилович** – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор кафедры педагогических теорий и технологий, лауреат премии УРО РАО, Заслуженный изобретатель РБ, заведующий научно-экспериментальной лабораторией Башкирского государственного педагогического университета, Уфа

**SUMMARY**

*V. A. Slastenin, S. G. Perevalov*

**PEDAGOGICAL ACTIVITY AS CREATIVE PROCESS**

The problem of awareness of the pedagogical creation is one of the basic one within the teacher training and activity because of the fact that the adequate motivation towards the goals of the creativity stipulates this activity to be manifested in harmony as well as the educator's personality to be self-realized. The problem can be rendered as that one of teacher's acquisition of the adequate personal sense of his/her professional activity.

*L. M. Kulikova*

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF  
TEACHERS-METHODOLOGISTS AS A CONDITION OF QUALITY  
OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS**

Professional competence of the teacher-methodologist consists of components of quality of his/her activity. In conditions of student teaching to such components concern: professional skills, administrative activity and result of professional-pedagogical activity of the teacher-methodologist. In the article diagnostics of each of components, and consequently, and management of development of professional competence of the teacher-methodologist are shown.

*I.A. Kolesnikova*

**FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITY OF THE  
CONTEMPORARY TEACHER (THE INTERNATIONAL CONTEXT)**

The author, being guided on a context of the international educational space, exposes the concept «professional quality of the teacher», specifies conditions of its becoming, puts forward the tasks of preparation of the teacher-professional in Russia, among which substantiation of substantial dominants of preparation, comprehension by the teacher of the mission of a conductor of global changes.

*N. N. Manko, V. E. Steinberg*

**SOME METHODOLOGICAL BASES OF TOOL DIDACTICS**

The researchers cover a problem of formation conditional «the third signal system» which predetermines necessity of research and development of qualitatively new didactic means of the tool type supporting processes of a projection and reflection of knowledge as higher forms of thinking. Authors emphasize, that a key question of a methodological substantiation both tool didactics, and wider problem of inclusion of analytical modelling of knowledge in educational technologies, definition of a parity(ratio) and interrelation of sensual, verbal-logic reflection and analytic-modelling reflection and display, definition of their place and a role is during training.

*L. G. Borisova*

### **CARE: SOCIAL-PHILOSOPHICAL SENSE AND PEDAGOGICAL VALUE**

In the article the author opens social-philosophical sense and pedagogical value of concept «care». The contents of pedagogics of the general care on I.P.Ivanov, and its indispensable component - a technique of collective creative activity are exposed.

*M. N. Ahmetova*

### **NEW IDEAS AND THEIR « TRANSFERENCE » BY THE TEACHER TO SPACE OF THE TECHNOLOGY AS CONTACT OF THE WORLDS IN SITUATIONS OF « JOINING » IN CREATIVE PROCESS**

By the example of concrete pedagogical situations the author shows «growing» students - the future teachers in design culture of the Worlds of scientists-teachers, stage-by-stage formation of their competence of activity on designing pedagogical technologies, «joining» in creative process in a situation of new ideas.

*E. G. Silyaeva*

### **SITUATION APPROACH METHODOLOGY**

The actual task of methodology is the formation of concepts oriented for correlation of fundamental and applied research on the problem of situations (extreme, extraordinary, difficult, etc.). This research stipulates for person's adequate decision-making in extra-situations.

*A. J. Najn*

### **DISSERTATIONAL RESEARCHES ON PEDAGOGICS: PROBLEMS AND WAYS OF SEARCH**

The author invites to discussion on the mentioned issues and concerned people: what has changed in system of reproduction of the staff of the top skills? What weaknesses contain in dissertational researches? How to improve the contents of dissertations on psychological and pedagogical sciences?

*S. N. Batrakova*

### **BECOMING OF THE PERSONALITY OF THE PUPIL AND THE TEACHER IN CULTURE**

Actualization of a problem of formation of the complete person ready and capable not only to scientific, but multilateral knowledge and comprehension of

the phenomena of the world and definition on this basis of the free creative attitude to them – here a theme of the given work. The author emphasizes, that integrity of the modern person is integrative the phenomenon, accumulating in personal world view spiritual potential of common to all mankind culture.

*N. E. Bulankina*

### **DEVELOPMENT OF LANGUAGE CULTURE OF THE TEACHER DURING VOCATIONAL TRAINING**

Modern methodological reference points in system of improvement of professional skill of teachers of Russian and literatures are based on a principle of formation complete educational space, to one of which key aspects is language. The author emphasizes on studying of language from the point of view of its functioning that is connected to familiarizing the pupil with high general and communicative culture.

*G. K. Selevko*

### **EDUCATIONAL TECHNOLOGIES CLASSIFICATION**

In theory and practice of educational institutions work there exists today a variety of educational process schemes. The research approach towards this process organization should be based on classification, otherwise on the systematizing of different technologies.

*V. I. Matis*

### **EDUCATIONAL INQUIRY AS THE IMPORTANT CONDITION OF PREPROFILE PREPARATION AND PROFILE TRAINING**

In the article the author analyzes educational inquiry as the important condition of preprofile preparation and the profile training, undertaken in Barnaul as a result of special researches under the direction of the author, with the purpose of the organization of transition of schools of area and city on preprofile preparation and profile training.

*T. N. Petrova*

### **THE HIGHEST VALUES OF THE SPIRITUAL SON OF THE EDUCATOR**

This article narrates about the founder of one of modern pedagogics direction – ethnopedagogics, scientist G.N.Volkov, the continuer of traditions and heritages of the educator of Chuvash people of academician I.J.Jakovlev.

*V. K. Kryazhevskiyh*

### **TRADITIONAL NATIONAL CULTURE IN A CONTEXT OF DIALOGUE OF CULTURES OF THE WORLD OF XXI CENTURY**

The author opens structure and the contents of traditional national culture in the context of dialogue of cultures of the world of XXI century, and determines a secret of survivability of traditional culture, its present at all times, that provides ability to enter dialogue with culture of the world in the most intense points of terrestrial life.

*E. A. Masjajkina, V. I. Revyakin*

### **THE SIBERIAN LIBRARIES IN FORMATION AND EDUCATION: THE HISTORY AND THE PRESENT**

Authors analyze a historical and modern condition of library-information system in Siberia, and also its role in formation and educational work with the population. Scientists describe introduced library projects, connected with the basic purposes and tasks of educational establishments and promoting improvement of quality and formations of comprehensively competent, professional experts of all spheres of a modern society.

*T. L. Kremneva*

### **PREPARATION OF SOCIAL WORKERS IN THE GREAT BRITAIN**

The author opens substantive provisions of preparation of social workers in the Great Britain and reveals basic principles of functioning of all system of preparation of social workers (humanization; antidiscriminating the approach, work in partnership).

*I. B. Kudinov, I. S. Votchin*

### **SOCIAL INTELLIGENCE AS AN OBJECT OF RESEARCH**

Authors specify variability and ambiguity of approaches to understanding of the term «social intelligence» which is determined as rather steady set of the psychological formations shown in subject-subject relations, providing efficiency of interpersonal interaction and success of social adaptation.



*V. A. Krasilnikova, L. K. Buduk-orol, R. I. Izeman*

## **FEATURES OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF CITY AND RURAL YOUNGER SCHOOLBOYS OF REPUBLIC TUVA**

In the article the comparative estimation of physical development of city and younger schoolboys of the Tuva and Russian nationality is given. Ethnic features of physical development of Tuvinians come to light. The influence social-economic environment on physical development of Russian and Tuva schoolboys 9 - 11 years is considered.



# 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*
- *Философия образования*
- *Методология педагогического исследования*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Сравнительная педагогика*
- *Психологические исследования*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: **Sibirskij pedagogiceskij zurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. z.**

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати - 32358