

Главный редактор

В. А. Беловолов

**Редакционная
коллегия:**

П. В. Лепин
В. М. Крацов
А. Ж. Жафяров
С. П. Беловолова
Р. И. Айзман
Р. О. Агавелян
В. А. Зверев
В. Г. Леонтьев
В. И. Матис
В. С. Нургалиев
О. Д. Олейникова
В. А. Ситаров
А. И. Хасанов
Л. И. Холина
А. А. Чернобров

Редакционный совет:

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

ISBN 5-7692-0482-6

Учредители:

Новосибирский
государственный
педагогический
университет,
Международная
академия наук
педагогического
образования

Журнал зарегистри-
рован Министер-
ством Российской
Федерации по делам
печати, телерадиове-
щения и средств
массовой коммуни-
кации 20.11.2003 г.
Свидетельство
о регистрации
ПИ № 77-16812

Распространяется
по подписке и в роз-
ницу. Подписной
индекс по каталогу
«Почта России» —
32358

© Новосибирский
государственный
педагогический
университет, 2004

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Образование в социальном контексте

Ф. Ш. Терезулов. Образование третьего тысячелетия 3

Раздел II. Теоретические исследования

А. А. Чернобров. Философско-методологические основы обучения
лингвистике 15

Раздел III. Профессиональное образование

В. А. Сластенин. Модернизация педагогического образования:
основные тенденции 22

С. Н. Батракова. Теоретико-методологические основания
педагогического процесса в культурологическом
рассмотрении 25

Д. А. Данилов. Интеграционные процессы в системе
регионального профессионального образования 31

Н. Я. Канторович. Требования к современному учителю
начальной школы 35

Б. Б. Константинов. Подготовка будущего педагога
к организации информационного образовательного
пространства начальной школы (к постановке проблемы) 41

Раздел IV. Педагогические технологии

Б. П. Черник. Образовательная выставка как фактор инноваций 44

Э. Г. Скибицкий. Система принципов построения компьютерной
поддержки для дистанционного обучения 64

Раздел V. Формирование культуры личности

А. Г. Корнилова. Концептуальные подходы к социализации
личности в региональной системе образования 69

О. Д. Олейникова. Образовательные ценности и ценностная
инверсия в культуре 72

<i>Г. И. Чижакова, Н. А. Попованова.</i> Формирование ценностных ориентаций студентов педагогического вуза как основы их профессиональной компетентности	82
--	----

Раздел VI. Непрерывное образование

<i>М. В. Корепанова.</i> Непрерывное образование дошкольников и младших школьников: проблемы и перспективы	88
--	----

Раздел VII. Повышение квалификации педагогических кадров

<i>Т. В. Сидорина.</i> Потенциальные возможности системы экспертирования образовательных учреждений	93
---	----

Раздел VIII. История педагогической теории и практики

<i>А. П. Беликова.</i> Теоретико-методологические вопросы региональных историко-педагогических исследований	106
<i>М. Ю. Ключникова.</i> Отражение православных педагогических традиций в миссионерской системе образования в Горном Алтае (XIX в.)	109
<i>Т. А. Ромм.</i> Внешкольное образование в Сибири на рубеже XIX и XX вв.	113

Раздел IX. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

<i>Т. Ф. Кряклина.</i> Философско-социологические аспекты взаимосвязи национальных культур и образования	120
<i>О. Д. Мукаева.</i> От этнического к поликультурному (мультикультурному) образованию и воспитанию	126
<i>Т. Н. Петрова.</i> Факторы формирования национального характера и массового сознания	132
<i>М. Г. Харитонов.</i> Этнопедагогическая переподготовка учителей начальных классов в условиях реализации программы модернизации российского образования	137
<i>Н. В. Кергилова.</i> Воспитательно-образовательные возможности народной афористики алтайцев	142

Раздел X. Коррекционная педагогика

<i>О. К. Агавелян, Р. А. Агавелян.</i> Изучение интонаций голоса в коррекционной педагогике	148
---	-----

Раздел XI. Психологические исследования

<i>Н. В. Дмитриева.</i> Психология комплексов	154
---	-----

Раздел XII. Образование, здоровье, безопасность

<i>Н. С. Шуленина.</i> Влияние компьютерных средств обучения на психофункциональные показатели и состояние здоровья школьников	159
--	-----

Раздел XIII. Размышления, дискуссии

<i>В. Ф. Глушков, Ю. В. Ануфриева.</i> Педагогика во временном аспекте	165
--	-----

Раздел XIV. Обмен опытом

<i>Р. М. Антропова.</i> Инфокоммуникация как фактор профессиональной социализации будущего учителя	171
<i>М. Н. Ахметова.</i> Опыт построения сотворчества преподавателей и студентов в процессе подготовки учителя к проектированию и реализации педагогических технологий	174

Раздел XV. В диссертационных советах

Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук	181
<i>Памяти Людмилы Глебовны Борисовой</i>	189
<i>Авторы номера</i>	191
<i>Summary</i>	193

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 4 раза в год

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

Выпускающий редактор:

В. И. Смирнова

Художник:

В. И. Шумаков

Оператор электронной верстки:

В. И. Гончаров

Адрес редакции:

630126

Новосибирск,

ул. Виллюйская, 28.

Тел/факс: 68-11-55.

E-mail:

jornal.nspu@mail.ru

Подписано в печать 5.10.04.

Формат 70×108/16.

Печать офсетная.

Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 18.

Уч.-изд. л. 22.

Тираж 1500 экз.

Заказ № 497.

Издательство СО РАН.
630090 Новосибирск,
Морской проспект, 2

ОБРАЗОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

УДК.370

ОБРАЗОВАНИЕ ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

Ф. Ш. Терегулов

В образовании наступили нелегкие времена. Если раньше мы довольствовались малым количеством теорий образования, методик обучения и изнывали от однообразия подходов, то ныне испытываем растерянность от обилия как самих теорий и технологий, так и собственно подходов к образованию.

Итак, на сегодня в образовательной сфере существует слишком много точек зрения на понимание и организацию образовательного процесса. Они все имеют право на жизнь, что не позволяет назвать самую правильную, а остальные — отнести в разряд неправильных. Что же самым естественным образом разводит педагогических работников по всему образовательному полю в соответствии с их индивидуальными пристрастиями и возможностями. Что же может объединить нас всех в такой ситуации? Это поиск ответа на вопрос, что же является собственно предметом образования.

Следует напомнить, что вопрос о предмете педагогики — это не только первый и самый запутанный сегодня (и оттого трудный) из больших теоретических вопросов педагогики, но вместе с тем это вопрос неотложной практической важности. Дело в том, что все известные представления о предмете педагогики, которые предлагались и с учетом которых строились различные концепции и теории образования, оказались явно недостаточными и во многом ошибочными.

Несмотря на сопоставимый по длительности с существованием человеческого общества опыт педагогической деятельности, мы должны признать, что здесь успехи как науки, так и практики, по сути дела, очень скромны. Полученные к настоящему времени результаты оказываются несоразмерно малыми и, что, пожалуй, более важно и странно, поразительно разрозненными. А сколько было иллюзорных надежд и последовавших за ними глубоких разочарований при внедрении различных опытных и экспериментально апробированных направлений в педагогике. Вот только часть большого перечня инноваций: исследовательский подход, проблемный метод, частично поисковые способы обучения, алгоритмизация, программированное обучение, теория оптимизации учебно-воспитательного процесса, педагогика сотрудничества и т. п., не говоря уже о результатах внедрения опытных наработок отдельных учителей и целых коллективов (липецкий опыт, ростовский, казанский, московский и т. д.; идеи Шаталова, Ильина, Лысенковой, Хазанкина и др.). Относительно небольшое число и как бы случайный характер важнейших результатов (при миллионах организаторов педагогического процесса и тысячах его исследователей), столь частые взлеты и падения теоретических конструкций заставляют в конце концов поставить вопрос, а не направлены ли усилия многих и, несомненно, выдающихся исследователей по ложному пути?

Подобные наблюдения мы обнаруживаем и у И. Я. Лернера. Его внимание привлекла характерная черта нынешнего инновационного бума, «выражающаяся в том, что на одном и том же фестивале авторских школ пропагандируются резко отличающиеся друг от друга типы учебных заведений: одни используют развивающее обу-

чение В. В. Давыдова, другие следуют идеям Л. Н. Толстого, третьи внедряют систему Л. В. Занкова, четвертые ратуют за “диалог культур”, а пятые в восторге от Вальдорфской школы» [1, с. 8].

Другими словами, в настоящее время мы не имеем дело с единой педагогической практикой, напротив, формируются разные, существенно различающиеся виды педагогических практик (традиционное образование, развивающее, новое гуманитарное образование, религиозное, эзотерическое и др.). При этом над каждым видом практик развернуты свои интеллектуальные аппараты, включающие в себя проектно-методические знания, с одной стороны, и некоторые квазитеоретические представления — с другой. Фактически под флагом инновационных исследований, авторских и альтернативных подходов в образовательной сфере идет очередная волна забвения истинного предмета педагогики, проповедуются субъективизм и сепаратизм, идет распыление сил, сохраняется прежняя ложная ориентация.

Иллюзия же успешности педагогической науки и практики зиждется на неспособности большинства ученых видеть глубинные, сущностные пласты педагогического предмета. Дело в том, что в педагогике, в самой практике в начальных и широких границах можно обходиться так называемым «здравым смыслом», «жизненным опытом», «методом проб и ошибок» без помощи науки в собственном смысле слова. И представители педагогической науки довольствуются данным поверхностным описанием педагогических явлений.

Надо отметить, что диагностируемые на этих страницах недуги педагогики и образовательной сферы не являются сугубо отечественными (надеюсь, что это смягчит профессиональный дискомфорт). Так, знакомство с работой Стэнли Погрова «Реформируя реформаторов», опубликованной в американском журнале «Phi Delta Kappan» (№ 6, 1996), перепечатанной Учительской газетой № 1 от 14 января 1997 г. и рядом других источников [2] показало следующее. Российское и американское образование столкнулось с одними и теми же проблемами, научная педагогическая мысль и у нас, и за океаном поражена одним и тем же вирусом приблизительности и фрагментарности, теория и практика образования деформированы обилием быстротечных, частных и поверхностных педагогических проектов. В обоих полушариях Земли педагогические мифы проявили свой универсальный характер и камуфлируют сегодня ограниченность видения реформируемой области и не владение ее нервом. Безысходность и неизбывная тоска по истинно научному проникновению в суть педагогических явлений, явно просматривающиеся в упомянутой статье, свидетельствуют о наличии острой и до сих пор неудовлетворенной потребности педагогического корпуса в серьезной фундаментальной теории образования и вытекающей из нее капитальной технологии образования.

Итак, сегодня мы являемся свидетелями немощности педагогической науки и отмечаем усиление разрыва между, с одной стороны, величайшими возможностями индивида от рождения, развитыми всем ходом истории, а с другой — величайшими достижениями развития человеческого общества, между которыми отсутствует надежное связующее звено, технология приобщения каждого отдельного индивида к этому богатству и приумножения его. Каждый индивид не может, начиная с нуля, повторить путь, пройденный человечеством, осуществить все виды деятельности в той их исторической последовательности и в том объеме, которые имели место на самом деле. Для этого никакой жизни не хватит.

Кризис педагогики проявляется прежде всего в ее методологическом основании, в категориальном аппарате. Так, во всех учебниках педагогики в качестве основных понятий — категорий с небольшими вариациями их сочетаний называют: воспитание, обучение, образование, развитие, формирование, социализацию, воздействие, взаимодействие, влияние, а далее тот же перечень с приставкой «само-»: самовоспитание, самообучение, самообразование и т. п. Введение такого большого свода одно-

порядковых обозначений заставило ученых серьезно задуматься и как-то соотнести их между собой. Заметим, что в данном деле многие ученые значительно преуспели, запутались сами и дезориентировали педагогическую общественность. Мы, со своей стороны, должны признать, что выделение основного предмета педагогики так и не состоялось, ученые лишь обозначили некую эмпирическую область, исторически получившую общее название «воспитание». При этом не можем отрицать также факта неосознаваемого дискомфорта ученых в связи с таким пространным, аморфно обозначенным предметом исследования. Причем последующие их шаги по оформлению категориального аппарата вместо того, чтобы вскрывать строение, структурные связи и отношения, особенности функционирования, составляющие предмет исследования, оказались направленными лишь на уточнение, еще только на локализацию собственного предмета. Например, по мнению Т. А. Ильиной, «образование — это процесс и результат не только обучения, но и самообразования...» [3, с. 18]. Согласно Б. М. Бим-Бад (1994), образование включает в себя и воспитание, и учение, и обучение. В. И. Андреев [4], солидаризируясь с С. И. Гессеном [5], определяет «образование» через «культуру», т. е. к сложившемуся перечню категорий добавляет еще одно дополнительное понятие, которое затем все равно раскрывается через обучение и воспитание, но не любое, а «систематическое и направленное».

В свою очередь категория «обучение» раскрывается через понятия «образование», «воспитание» и «развитие» человека и т. д. и т. п. Нельзя в этой связи не отметить, что отдельные ученые оценивают складывающуюся ситуацию с категориальным аппаратом как странную. Мы, со своей стороны, считаем более странным то, что В. И. Андреев заметил подобное положение вещей почему-то лишь в отношении понятия «развитие», а не всего перечня основных понятий педагогики. Он заметил, что «в учебниках педагогики происходят странные вещи. В одних учебниках понятие «развитие» определяется через «формирование», в других «формирование» через «развитие» (Там же, с. 32).

«Верхом» предыдущей педагогической мысли мы должны признать попытки ученых «обуздать» понятие «воспитание». Все ученые единодушно придерживаются того мнения, что само «воспитание» можно и нужно использовать в разных контекстах: в широком и узком социальном смысле, в широком и узком педагогическом смысле. Существенным «обогащением» педагогической теории следует считать введение Ю. К. Бабанским в педагогический обиход пятого по счету понятия воспитания в «еще более узком значении» [6, с. 7—8].

Предчувствие необходимости иного основания образовательной сферы и пересмотра категориального аппарата современной педагогики можно отметить и у таких видных ученых, как академик (тогдашний президент) РАО А. В. Петровский и ректор УРАО Б. М. Бим-Бад. Они пишут: «В настоящее время преодолевается отношение к знаниям, умениям и навыкам как к целям образования. Будучи важнейшими его средствами, они обеспечивают достижение генеральной образовательной цели — полноценного развития личности. Знания, умения и навыки служат усвоению и применению в жизни усваиваемой культуры» [7, с. 5]. Внеся некоторую определенность в образование: целевую — как развитие личности, содержательную — культуру, процессуальную — социализацию, опосредованную — знания, умения и навыки, авторы не смогли тем не менее вырваться из традиционного («заколдованного») круга понятий. Не удалось им выработать критерий педагогического ни к категории личности (т. е. к цели образования), ни к культуре (т. е. к содержанию образования), ни к социализации (т. е. к методам образования) и жизнедеятельности человека вообще. Рассматривая образование как процесс и результат «целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека», авторы затем, однако, возвращаются к традиционным соотношениям и выражают образование через обучение и воспитание: «Обучение и воспитание суть стороны единого процесса

образования. Обучение предполагает усвоение знаний, умений, навыков... Воспитание предполагает усвоение ценностей, что ведет к формированию личностного, субъективного смысла («значение для меня») того, что усваивается в ходе образования. В то же время любое усвоение ценностей (от гигиенических привычек до высших нравственных ценностей) невозможно без обучения» (Там же, с. 5). Как видим, круг замкнулся.

Мы так подробно остановились на этих моментах и попытались показать их несостоятельность только потому, что за несовершенством категориального аппарата и неотдифференцированностью предмета педагогики тянется огромный шлейф последствий, который практически сказывается на интерпретации всех педагогических явлений и на принципах решения всех педагогических задач. Иначе говоря, постройка педагогического здания на «болоте» пространных рассуждений о первичных понятиях дает впоследствии трещины по всему зданию, по всем этажам и отсекам и, более того, изначально определяет уродливую архитектуру всего педагогического здания. Кроме того, неразличение предмета педагогической науки обрекает ее на установление неправильных взаимоотношений с другими науками, а также на не совсем верную интеграцию и дифференциацию разделов, сфер внутри самой науки.

Желая смягчить ситуацию, надо сказать, что отмеченные моменты не вина, а беда нашей педагогической науки. И беда не только ее одной, а всеобщая беда. К сожалению, не могла педагогической науке конструктивно помочь и такая близкая и базовая для нее наука, как психология. Последняя сама пребывает в кризисе. Как отмечает Роберт Солсо, «на памяти не такой уж длинной истории психологии (считая после ее автономизации от философии) сменяли друг друга принципы ассоциации, гештальта, рефлекса, реакции, поведения, деятельности, сознания, установки и т. п. Выдвижению каждого из них сопутствовала разработка соответствующей методологии и экспериментальных методов исследования, с помощью которых происходило приращение научного знания и добывались все новые и новые факты ... Со временем объяснительная сила принципа испарялась, а методы и факты сохранялись в арсенале психологии. Сохранялись и объяснительные схемы, но не как универсальные, а как частные, которые вполне хороши на своем месте» [8, с. 11].

Независимо от ориентации коллег на ту или иную версию о предмете образования, мы должны для начала, для снятия хотя бы психологического барьера вскрыть объективные основания существующей парадигмы образования и показать созревание таких же объективных оснований для перехода на новую его парадигму.

В этой связи крайне полезно актуализация следующих оснований и характеристик современной образовательной сферы.

1. Для лучшего понимания сложившейся ситуации надо осуществить так называемый исторический подход. В образовательной сфере вначале родилась сама практика воспитания, и ее функционирование, развитие было полностью вплетено в жизнедеятельность самым естественным и стихийным образом. По мере развития человеческого общества, накопления общественно-исторического опыта и возрастания напряжения по его передаче молодым поколениям происходило осознание и вычленение образовательного процесса из жизнедеятельности. Последняя при этом не лишалась своей образовательной потенции, а обособленная сфера образования человека начала руководствоваться и регламентироваться некоторыми жизненными наблюдениями и эмпирическими умозаключениями. Эти данные постепенно обобщались, укрупнялись, гранулировались вокруг отдельных идей и людей и начали представлять свод определенных, но разрозненных концепций, систем, теорий в смешении с прикладными знаниями: правил обучения (от легкого к трудному, от близкого к далекому и т. п.), принципов, форм, методов обучения, приобретая черты и окраску авторской школы.

Однако вышеотмеченная генетическая связь жизнедеятельности и образования будет неоднократно напоминать о себе в дальнейшем и рождать споры между педа-

гогами о том, что лучше и как их можно оптимизировать. Например, она воскресает в виде взгляда, что «жизнь воспитывает лучше школы». Мысль ввести жизнь в обучение гениальна, однако когда она была абсолютизирована, произошла грандиозная мистификация процесса обучения, образования в целом. Воспитательный процесс был предоставлен во власть жизненной стихии. Безусловно, жизнь должна входить в процесс воспитания, но роль учителя как раз и заключается в том, что он активно вмешивается в воздействие социальной среды на ребенка, организует это воздействие, направляет его. И поэтому в руках учителя не только его личные знания, умения, способности, но неизмеримо более мощные — социальные, общественно-исторические рычаги воспитания. В конечном итоге, учитель и социальная среда, гармонично дополняя друг друга, способны составить «образовательный дуэт». Исключим из этого дуэта учителя и получим ситуацию стихийного обучения развития ребенка. Несмотря на огромный образовательный потенциал, таящийся в окружающей среде, из-за «неоткалиброванности» сознания индивида он остается в значительной степени невостребованным. Разумеется, роль учителя берет в какой-то степени на себя сама среда, действительность, но эта роль настолько глубинная и явно не выраженная, что трудно улавливается ребенком и он обречен познавать мир стихийным образом — эмпирическим методом, в котором велик удельный вес проб и ошибок.

Призвание учителя в том и заключается, что он персонифицирует социальную среду, актуализирует и предъявляет сложившиеся в обществе наиболее существенные связи и отношения в концентрированной и явной форме. При этом союз учителей (естественного, природного учителя и культурного специалиста в области педагогики) способен оказать мощное воздействие на ребенка, в результате которого последний получает такое ускорение в своем развитии, такое наполнение сознания и формирование механизмов (способностей), что становится одним из активных участников образовательного процесса, начинает брать на себя многие функции культурного учителя, научается чутко улавливать импульсы природы и продолжать свое совершенствование посредством самообразования. Задача педагогической науки — увидеть такую диспозицию образовательных сил и создать гармонию между всеми участниками образовательного процесса. При этом простая замена формулы «Учитель — все, ученик — ничто» обратной «Ученик — все, учитель — ничто» не приведет к удовлетворительному решению задач образования ребенка. Задача образования — вовлечь ребенка в «педагогический дуэт», преобразовать его постепенно в трио, чтобы затем окрепший молодой человек исполнял соло или первую скрипку в оркестре жизни. Назначение педагога в том и заключается, чтобы в первом какофоническом крике только что родившегося ребенка услышать «бельканто» и терпеливым последующим трудом развить голос ребенка до полной гармонии с общественным хором.

Неразличение данных моментов и создало в сознании ученых тупиковую ситуацию в соотношении обучения и развития и, что парадоксально, породило ложную ситуацию скрытой конкуренции в образовании человека между самой жизнью и собственно обучением. Проведенный анализ теорий образования через призму понятий «обучение» и «развитие», в том числе современной теории обучения Эльконина—Давыдова, получившей в настоящее время громкое название «развивающего обучения», показал, что их различие состоит лишь в формах организации образовательного процесса: более-менее организованный или стихийный.

В итоге имеем дело с двумя однотипными образовательными процессами: в самой жизни и собственно в обучении. Первый по недомыслию обозначили развитием, а второй — обучением. Вследствие этого ученые затем удивляются суммарному эффекту стихийного и более-менее целенаправленного обучения. Учили вроде одному, а результат обучения оказался несколько иным. И остается, в конечном счете, утверждать о неисповедимости путей развития, о его автономности или сла-

бой зависимости от обучения. Как видим, содержательно они представляют один и тот же феномен образования человека. Поэтому «развивающее обучение» — это чистейшая тавтология и она как теория эмпирически возникла в силу «неудержания» нервов образовательного процесса.

Проблема лишь в правильном осознании данных близко соседствующих и переплетающихся процессов, в их комплексности и оптимизации, наполнении собственно специального и систематического процесса обучения более концентрированным потенциалом образования человека.

Ведь именно толком не осознав последние, ученым не остается ничего другого, как квалифицировать все это скопом неким смутным понятием «развитие», которое далее начинают сопоставлять со специальным процессом обучения и делать глубокомысленные умозаключения относительно качества и порядка их следования, то ли обучения за развитием, то ли развития за обучением, указывая при этом на их разнокачественность и нетождественность самой природы этих процессов. Фактически произошло сопоставление и, более того, противопоставление нашему педагогу — природного Учителя, а образовательному заведению — самой Жизни.

С сожалением должны констатировать, что к настоящему времени на рубеже веков и тысячелетий должного обобщения всех данных об образовании человека так и не произошло и единой фундаментальной теории образования как таковой не создано. Поэтому широкого исхода инноваций со стороны педагогической науки не наблюдается, что привело к размазанному поиску, выработке и внедрению инноваций со стороны как педагогической науки, так и педагогической практики.

Последний факт привел к нивелированию и уравниванию ученых и практиков не только в правах и свободах, но и в уровнях профессиональной компетентности, познаний в области образования. Все работники образовательной сферы, умудренные жизнью, которая, как мы отметили выше, обладает безусловным образовательным потенциалом, а также некоторой практикой воспитания в семье ли, в школе, автоматически попадают в разряд компетентных. Дополнительные и глубокие знания об образовании считаются излишними. В итоге мы имеем классический тезис ректора нашего педагогического университета: «каждый суслик — агроном!»

2. Современный этап педагогических инноваций характеризуется слитностью, нерасчлененностью теории и практики и полной растворенностью в первом собственно технологий (методик) образования. В такой ситуации говорить об эксплицированной фундаментальной всеобщей теории образования, о капитальной технологии, вытекающей из первой, и о широкой целенаправленной практике внедрения последней, видимо, не приходится. Вместо этого имеют место полнейшая стихия, эклектика, разнузданный эмпиризм и субъективизм, прикрытые высокими понятиями свободы, творчества, демократии, личности.

Ответственность за такое положение дел целиком лежит на педагогической науке и на высших органах руководства наукой и образованием. Практическим работникам и низшим органам управления образованием — огромная благодарность за то, что они своими усилиями, неравнодушием, своим здравым смыслом ищут, пробуют, экспериментируют, а иногда и находят неплохие решения образовательных задач. И вот эти эмпирические усилия практиков под флагом альтернативных, авторских, личностно-ориентированных и прочих адаптированных проб, а также квазинаучные теоретические проекты отдельных ученых и их приложения на практике составляют ныне парк педагогических инноваций.

3. Необходимо также выразить свое видение к возникновению «подходов» как таковых и дать оценку. Как известно, в рамках педагогической науки исторически было выработано огромное количество уникальных наблюдений, глубоких умозаключений, оригинальных предположений, всевозможных концепций, дидактических систем и целых теорий. Когда стало очевидным, что отмеченным выше умозритель-

ным конструкциям не будет конца и края, ученые-педагоги почувствовали потребность в их систематизации, объединении и выстраивании последних вокруг некоторых произвольно избранных ядер, точек зрения и т. п.

Таким образом, на наш взгляд, возникли собственно подходы как таковые, и их можно квалифицировать как второй заход или уровень отражения изучаемой действительности. Однако количество собственно подходов (научных, теоретических и эмпирических) к исследуемому объекту на сегодняшний день по-прежнему стремительно растет, и мы стоим, если серьезного прорыва в образовании не сделаем, перед феноменом рождения уже третьего — также эмпирического — уровня обобщения и обработки тех непосредственных, поверхностных данных. Тем более согласно «Словарю русского языка» С. И. Ожегова, «подход» сам по себе не вскрывает искомый предмет, а интерпретируется: 1) как место, предположительно от которого лишь удобнее подобраться к искомому объекту или же 2) как совокупность приемов отношения к чему-нибудь, без проявления собственно этого «чего-нибудь».

4. Отмеченные выше факты означают, по сути, лишь то, что без создания фундаментальной теории образования серьезного продвижения в нашем деле не предвидится. Поэтому педагогической науке надлежит взяться за решение проблемы, связанной прежде всего с уточнением предмета образования, вокруг которого она столь долго и безнадежно дефилирует. Итак, в историческом развитии можно четко выделить следующие ступени эволюции образования: а) эмпирическое образование; б) обособленное образование как механическое, пространственно временно вычлененное, институционализированное продолжение эмпирического образования; а также можно прогнозировать при оптимистическом подходе в) собственно научное образование, развиваемое с полным учетом природы становления своего предмета.

Предлагаемая методология (если хотите, философия) образования указывает выход из кризиса образования и традиционных научных форм его осмысления и интеллектуального обеспечения, компенсирует исчерпанность основной педагогической парадигмы. Поэтому в нашей конструкции используются предельные основания основного предмета, процессов, механизмов, место и смысл отдельных видов образования в культурном универсуме жизни, понимание человека и идеала образованности, смысл и особенность педагогической деятельности и т. д.

Отправной точкой для выявления истинного содержания и предназначения образования мы выбрали проблему биологического и социального. Дело в том, что миллионы лет биологического и десятки тысяч лет общественного развития вида *Homo sapiens* были направлены, с одной стороны, на развитие органов чувств и адаптационных механизмов, а с другой, — на ослабление инстинктов, на устранение наследственного закрепления и передачи опыта, способностей. Другими словами, в общественно-историческом развитии рода человеческого биологическая наследственность перестала распространять свое прямое действие на достижения в сфере психического, социального и общественного развития. Общественно-исторический опыт человечества стал накапливаться и закрепляться во внешней, социальной, экзотерической форме. В итоге мы отмечаем двойственную природу человека и как биологического, и как социального существа. Эта фундаментальная двойственность сопровождает человека на протяжении всей его жизни.

Верно и то, что многие способности и функции (видеть, слышать, осязать и т. п.) связываются с существованием соответствующих специализированных биологических наследуемых морфологических органов и систем. Верно также и то, что многие способности и функции, отвечающие специфически человеческим приобретениям, не могут закрепиться морфологически и биологически наследоваться. Однако эволюция именно этой рассматриваемой ветви жизни в порядке компенсации создала новые отдела мозга человека, превратив все вместе в весьма пластичный субстрат, способный выработать соответствующие органы и системы, аналогичные морфоло-

гическим. Разница между ними лишь в том, что первые могли появляться только прижизненно, пройдя социальный этап накопления и фиксации. То есть в общем-то биология не отменяется, появление и созревание высших человеческих приобретений (способностей) и соответствующих органов отсрочиваются, укладываются в некоторые временные отрезки.

Выводимые положения об освобождении мозга (его молодой коры) от дальнейшего генетического закрепления вновь найденных решений жизненных ситуаций и выноса собственно процесса формирования в нем органа ориентировки (интеллектуальных действий) с внутриутробного периода на прижизненный, после рождения ребенка, имеют экспериментальное подтверждение. Полученные результаты свидетельствуют, что прижизненно происходящий рост нейронов коры головного мозга, возникновение и разрастание аксонно-дендритной системы, синаптических связей между нейронами положительно коррелирует с воздействиями окружающей среды и образовательными усилиями.

В общем-то к соотношению биологического и социального в образовании питают большой интерес и американские ученые (Д. Нелкин, Дж. Рифкин и др.) В частности, Дж. Рифкин отмечает, что «рост числа исследований в области генетики человека способствует распространению идеи о том, что проблемы учения и поведения отражают биологические нарушения. Проблемы меньше связаны со средой ученика и социальной ситуацией, больше — с биологической структурой мозга. Сегодня трудности ребенка в чтении, отсутствие внимания, поведенческие проблемы все чаще рассматриваются с биологических позиций, трактуются как заболевания, которые нужно лечить фармакологическими средствами» [9, р. 652].

Естественно, нашей педагогической научной элитой такие «поползновения» воспринимаются не иначе как биологизаторство и считается, что «усиление биологизаторских взглядов и настроений в педагогической среде тормозит реорганизацию учебного процесса...» [10, с. 32].

При рассмотрении взаимоотношения биологического и социального в эволюционном развитии человека продуктивным может оказаться представление гетерохронии — сдвигания во времени закладки какого-либо органа или изменения темпов его развития. Самое примечательное в гетерохронии то, что она выполняет в жизни человека очень важную и биологически оправданную адаптационную функцию, предоставляя ему возможность приспособиться к жизни в конкретном социуме. А то, как, каким образом человек — биосоциальное существо, использует предоставленную отсрочку для своего полноценного развития и соответственно для своей полноценной жизни, связано уже с образованием.

Таким образом, задача образования — в максимальном использовании предоставленной отсрочки для формирования у человека того специфического, социального по содержанию, биологического по субстрату, интегративного интеллектуального органа, максимально адаптированного к жизнедеятельности в данных социокультурных условиях. Успешность же означенной процедуры зависит от верного осмысления и установления индивидуально-специфической связи биологического и социального, что предполагает капитальную теорию образования.

Именно благодаря гетерохронии, заложенной в мозг человека, биологическое открывается навстречу социальному, вбирает его в себя (или происходит интервенция социального в биологическое) и преобразуется в биологическое более высокого типа. Морфологический филогенез для рода человеческого завершается мозговым онтогенезом. Довольно распространенным является утверждение, что онтогенез повторяет филогенез, с примечанием, что этот повтор, разумеется, ускоренный и сокращенный. От себя добавим, что онтогенез является также индивидуальным продолжением филогенеза и что филогенез завершается онтогенезом мозга, приоткрывая иную плоскость развития социогенеза и ноогенеза.

В общем-то на физиологический тип развития человека указывает устойчивая гармония социальных и биологических систем, которая в зависимости от этапов жизни вначале возрастает, затем стабилизируется и снижается далее с возрастом, завершаясь в отдельных случаях, как с президентом США Р. Рейганом, вследствие заболевания им болезнью Альцгеймера, с возможным последующим распадом личности и другими тяжелыми последствиями.

Итак, гетерохрония мозга человека создает ему условия и приоткрывает возможность достигать максимального соответствия специфики вновь образуемого органа (системного новообразования) и параметров его функционирования конкретным социокультурным условиям жизнедеятельности. Более того, гетерохрония при использовании соответствующей образовательной технологии позволяет своевременно подготовиться к жизнедеятельности в будущем, создать условия для неограниченного развития личности. Переход к ноогенезу — разумному управлению эволюцией биосферы — будет сопровождаться выработкой новых принципов в взаимных отношениях человека и остальной биосферы, преследующих цель неограниченного развития общества.

Эволюционно вырабатывающаяся пластичность (раскрепощенность, освобождение) мозга открывает субъекту неограниченные возможности для развития, практически безграничное расширение возможностей отображения действительности и управления ею, в том числе — отображение себя и управления собой. По словам В. И. Вернадского, современный человек еще не есть «венец творения». Русские философы-космисты были убеждены в том, что в более разумной и гармоничной ноосфере на новом созидательно-активном этапе эволюции будут созданы лучшие условия для творческой деятельности человека. За пеленой сегодняшнего сознания и жизнью последуют «сверхсознание» и «сверхжизнь» [11].

Неограниченное развитие человека становится возможным лишь при гармоничном сочетании биологического и социального. Проблема заключается в качественном определении того прижизненно образуемого у человека «биосоциального органа», который собственно выделяет его из животного мира.

Образование является средством снятия фундаментального противоречия жизни человека — двойственности его природы. Образование — функция жизни. Оно представляет культурно-историческую категорию, существующую вне и независимо от нашего сознания. Данная категория всегда присутствовала, всегда была, всегда менялась. Благодаря образованию, у каждого вновь родившегося представителя рода человеческого прижизненно вырабатывается вышеобозначенный «биосоциальный орган». Именно образование ознаменовало появление человека. Именно образование позволило расширить меру социальности человека как по горизонтали, так и по вертикали человеческого измерения. Оно создало предпосылки идентификации себя во времени и в пространстве, условия для диалога между поколениями в целях накопления, приумножения и передачи человеческих способностей. И лишь благодаря образованию удается достичь гармонии между врожденной и приобретенной сущностями.

Педагогика как наука в данном ключе рассуждений представляет собой достаточно непротиворечивый акт мышления по поводу феномена образования, включая как институциональные, так и внеинституциональные его основания. Этот акт обладает самоценностью, в нем не должна (хотя бы на первых порах, до выявления предмета и механизмов образования) превалировать прагматическая ориентация, это мышление ради понимания. В противном случае мы получим не столько педагогику, сколько осознанный заказ на обоснование образовательной деятельности. «Задача науки, — писал К. Маркс, — заключается в том, чтобы видимое, лишь выступающее в явлении движение свести к действительному внутреннему движению...» [12, с. 343].

Как уже отмечалось, человеческий мозг, в отличие от мозга животных, благодаря исключительной пластичности более чем 14 млрд клеток (в последнее время отечественные и зарубежные ученые говорят о 100 млрд) способен создать в самом

себе еще один орган или надстройку. Данное природно-искусственное новообразование и есть центральный предмет образования, исследование которого — задача педагогической науки.

Итак, сегодня становится совершенно очевидно, что в качестве объективных оснований образования могут быть взяты вполне определенные материальные изменения в мозгу, происходящие в процессе жизнедеятельности собственно образования: реально становящиеся новообразования мозга, закономерности их появления и функционирования. И тогда фундаментальная теория образования будет выхватывать не отдельные уровни, этапы, аспекты образовательного процесса, а целостные их ансамбли (синдромы), объединяющие самые различные педагогические явления.

В предлагаемом аспекте развития образовательного процесса рельефнее начинает проявляться бинарно-субстратная структура новой парадигмы объектно-субъектных взаимоотношений:

- 1) объективная действительность — субъективный материализованный ее образ в мозгу;
- 2) внешний план — внутренний план;
- 3) внешняя динамика (трансформации, активность, деятельность) — внутренняя динамика (активность, деятельность);
- 4) внешние средства, орудия, инструменты, коды — внутренние средства, орудия, инструменты, коды.

Взаимодействие внешнего — внутреннего, отражающее в целом полярные вехи, на стороне субъекта последнее проявляется двумя уровнями — сенсорикой и интеллектом. Вследствие этого конкретный характер внутренних взаимодействий сенсорики и интеллекта объясняет меру отражения объективной действительности на уровнях: явления — сущности, следствия — причины, исторического — логического, абстрактного — конкретного и т. п.

Отметим при этом так же явно выраженную дифференцированность, некоторую автономность данных уровней отражения действительности. Субстратность и автономность данных мозговых новообразований объясняются разнесенностью их во времени эволюционного возникновения. Органы сенсорного отражения окружающей среды эволюционно были сформированы гораздо раньше мозговой надстройки как специфического органа чувствования чувств. А факт прижизненной фиксации слепков и составления образов объективной действительности в формируемых нейронных структурах коры головного мозга подтверждается опытами У. Пенфилда, лауреатов Нобелевской премии Р. Сперри, Д. Хьюбеля, Т. Визеля. Они хорошо дифференцируются в гипнотическом состоянии, при ЛСД-терапии, в других пограничных состояниях (опыты Дж. Лилли, Ст. Гроф и др.). Собственно двухуровневое отражение и обработка информации в мозгу объективно порождают механизм дифференциации и кодирования вычлененных свойств, связей и отношений предметов действительности, а также функционирования данных новообразований в режиме бинарного диалога (внутреннего с внешним и внутреннего с внутренним).

Дело в том, что раздражители от окружающей среды первичную обработку проходят непосредственно в органах рецепции и затем локализуются в соответствующих зонах коры головного мозга в виде сенсомоторных слепков. Однако чувствующий индивид ведет активный образ жизни, перемещается в пространственно-временном континууме, производит некоторые манипуляции с познаваемыми объектами. Эту активность условно назовем индивидомоторикой. Она, с одной стороны, существенно обогащает сенсомоторный слепок, а с другой, отражаясь сама, накладывается на первый. Другими словами, индивидомоторика, а далее корпоративная моторика групп людей и «телодвижения» человечества в целом, проявляясь через первую сигнальную систему и накладываясь на исходную сенсомоторику, выделяют в данном слепке соответствующие участки, представляющие собой уже отдельные

стороны, свойства, связи и отношения отражаемого предмета. Благодаря связанности последних с соответствующими моториками они начинают замещать те или иные фрагменты, фазы, состояния сенсомоторного слепок действительности, становятся их условными кодами. Но самое замечательное в отмеченных мозговых процессах то, что индивидомоторика может быть произвольно воспроизведена, и соответствующее свойство предмета, связанное с ней, актуализировано.

Итак, индивидомоторика начинает выступать средством кодирования и вынесения внутренних мозговых процессов во внешний план, а тем самым начинает выполнять функцию общения с другими индивидами, включая также общение с самим собой. Так появляются пиктограммы, иероглифы, мимико-жестиккулярная речь, пальцевая азбука, буквенный алфавит, звуки, артикуляция, языки, устная и письменная речь.

Однако в отмеченном прогрессивном развитии человеческого рода нельзя не заметить и отрицательные стороны. Производимая моторикой дифференциация мира, позволяя выявить отдельные существенные связи и отношения действительности, закодировать и оперировать ими, привела в то же время к расколу и фрагментарности создаваемого образа мира. Данные особенности были усугублены еще спецификой используемых кодов, их разномодальностью, разноуровневостью и разными разрешающими способностями, неуравновешенным или чрезмерным использованием одного кода и эпизодичностью и полным забвением другого.

Например, вербальный код, обладая рядом бесспорных преимуществ, а потому интенсивно используемый в образовательном процессе, имеет линейный, мелкодискретный и протяженный, т.е. одномерный характер, что серьезно затрудняет составление целостного, в то же время структурированного, но главное — внешнего сенсорно материализованного многомерного образа предмета, каковым последний является на самом деле.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что человечество не одно тысячелетие стоит перед задачей конструирования нового универсального, поистине общечеловеческого кода, суммирующего достоинства и компенсирующего недостатки предыдущих. Дифференциация мира, заложенная как мина замедленного действия еще на заре человеческой цивилизации, ныне должна быть уравновешена интеграцией.

Все вышеотмеченное раскрывает уже содержание и функции образования, направленные на:

а) адекватное отражение (воспроизведение, тиражирование) субъектом объективной действительности с возможностями укрупнения и сколько угодно ее детализацией, что возможно при модельной его форме. Поэтому качественное образование предполагает в пределе создание в мозгу индивида персональной, портативной и действующей модели Вселенной;

б) формирование и функционирование вышеотмеченной модели объективной действительности предполагает создание внутреннего плана — экспериментального стенда, в котором собственно разворачивается структурно-конструкторская деятельность (активность, моторика) с сенсорными слепами, фрагментами образов по доведению до нужной степени соответствия внутреннего внешнему;

в) выработку посредством формируемого интеллектуального органа оптимальной программы своего взаимодействия с объективной действительностью, в том числе с себе подобными. Все отмеченные взаимодействия человека с миром опосредствованы кодами, технологиями, интеллектуальными инструментами, от развития и совершенства которых зависит эффективность образования человека в целом. Овладение последними выступает также одной из целей образования человека.

Наука, подчеркивал В. И. Вернадский в своей работе «Научная мысль как планетное явление», «одинакова для всех времен, социальных сред и государственных образований», в ней «несть иудея, ни эллина», в ней «ищутся и вырисовываются

новые формы научного братства — внесударственные организованные формы мировой научной среды», в ней есть «остов, который может считаться общеобразовательным и непреложным для всех, не может и не должен возбуждать сомнений»; «есть часть науки общеобязательная и научно истинная. Этим она резко отличается от всякого другого знания и духовного проявления человечества — не зависит ни от эпохи, ни от общественного и государственного строя, ни от народности и языка, ни от индивидуальных различий» [13, с. 60, 68, 77, 85—86].

Образовательная наука и является таковой. Современная педагогика, продирающаяся через заблуждения, эмпиризм, может себе позволить, да и пока вынуждена, мириться с избыточным числом поверхностных рекомендаций, концепций, умозрительных схем и теорий, описывающих одну и ту же образовательную реальность. Их уравнивают скепсис, сомнения, время, исторический эксперимент, наконец, чувство юмора. Например, новые педагогики «плодятся как кролики, потом разбегаются как тараканы» (В. В. Краевский).

Генеральный путь образовательной селекции — это путь от слепого, спонтанного участия всех предметов и образов окружающей среды в формировании интеллектуального органа к сознательному конструированию их «геномов» — моделей многомерного представления и анализа знаний о действительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. — 1996. — № 2.
2. Эллис А., Фуотс Д. Педагогические инновации / Пер. с англ. — М., 1993.
3. Ильина Т. А. Педагогика. — М., 1984.
4. Андреев В. И. Педагогика. — Казань, 1996.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. — М., 1995.
6. Бабанский Ю. К. Педагогика. — М., 1983.
7. Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации // Педагогика. — 1996. — № 1.
8. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Пер. с англ. — М., 1996.
9. Rifkin J. Genetics and Education on Eve of the Biotech Century // Phi Delta Kappan. — 1998. — May.
10. Малькова З. А. США: поиски решения стратегической задачи школы // Педагогика. — 2000. — № 1.
11. Русский космизм. Антология философской мысли. — М., 1993.
12. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — Т. 25, ч. 1.
13. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. — М., 1977. — Кн. 2: Научная мысль как планетное явление.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК. 410 + 100.37

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИКЕ

А. А. Чернобров

Прежде чем говорить о философии образования, нужно определить, какое из многих значений слова «философия» мы имеем в виду. «Словарь русского языка» Ожегова выделяет три основных значения:

- 1) наука о наиболее общих законах природы, общества и мышления;
- 2) методологические принципы, лежащие в основе какой-либо науки;
- 3) отвлеченные, не идущие к делу рассуждения.

Рассмотрим, какой смысл слова «философия» применим к теории образования и обучения.

Определение философии как науки о наиболее общих законах природы, общества и мышления перекочевало в Словарь Ожегова из нормативных учебников по марксизму-ленинизму. В учебнике под редакцией Константинова приведено то же самое определение. Марксистам советской эпохи было важно показать, что самые важные законы являются общими для естествознания и общественных наук. В конечном счете, это должно было означать, что социальные революции и смены экономических формаций так же непреложны, как законы физики. Во всяком случае, так понимали марксизм на уровне массового сознания. Сейчас законы диалектики, которые считались общими для природы и общества, больше не входят в базис гуманитарного образования. Они изучаются, как и должно, строго в рамках философских систем Гегеля и Маркса.

Отнюдь не все философские школы рассматривают философию как «науку наук», тем более не все согласны в том, что существуют некие законы, единые для природы и общества.

В советское время считалось обязательным указывать на то, что методологической основой той или иной научной работы служит марксистская философия. Сейчас этого не требуется, тем не менее, в основе любого исследования действительно лежит какая-либо философская методология, хотя авторы не всегда осознают это.

В нашей статье мы рассмотрим методологию на трех уровнях:

- философском (метатеоретическом);
- собственно лингвистическом (семиотическом);
- конкретном дидактическом.

При этом мы поставили две задачи: опровергнуть некоторые спорные утверждения по поводу методологических основ лингвистики и лингводидактики и сформулировать нашу собственную теорию, состоящую в новом, синтетическом подходе к преподаванию, сочетающем философские, психологические и культурологические элементы.

В философских кругах обсуждаются проблемы: существует ли методология, общая для гуманитарных и естественных наук? Могут ли гуманитарные науки обогатить своей методологией естествознание? Существует ли, например, общность подходов в истории, лингвистике, биологии и физике? Есть ли сходство в механизмах усвоения этих знаний учащимися?

Некоторые специалисты по методологии науки отвечают на эти вопросы положительно. Мы можем согласиться с таким взглядом только частично и с большими оговорками. Начнем с того, что гуманитарные науки очень неоднородны и зачастую не имеют между собой ничего общего, кроме своего объекта — человека. История (исключая археологию) в большой степени состоит из интерпретаций, а не из изучения эмпирических фактов. Психология — отчасти эмпирическая, отчасти метафизическая (гуманитарная) дисциплина. В лингвистике поле для метафизики еще более сужено. Даже в рамках одной науки, например, той же психологии, существуют различные школы с очень разными методами исследования — от чисто эмпирических до метафизических и даже мистических. Например, противники К. Г. Юнга часто обвиняли его в мистицизме и ненаучном, «проphetическом» подходе. Вряд ли можно говорить, что история, археология, психология и лингвистика требуют одинакового подхода, который Дройзен, Дильтей и другие называют «чувствующим». По их мнению, этот подход отличает «науки о духе» от естествознания. Повторим, что, на наш взгляд, можно говорить о плюрализме в методологии общественных наук. Общее в этих дисциплинах — не их метод, а объект — человек.

Кроме того, аналогии между лингвистикой и другими науками кажутся сомнительными. Проводится параллель между усвоением истории и усвоением языка. В детстве ребенок овладевает всеми правилами родного языка, но осознать или сформулировать эти правила не может. Впоследствии ребенок узнает эти формулировки от учителя.

В языке, в отличие от истории, существует два вида закономерностей: правила (нормы) и законы. Нормы языка — это конвенции, которые, в принципе, могут быть изменены. Например, грамматические правила русского языка могут быть пересмотрены, об этом уже идут дискуссии. Но кроме правил в языке существуют законы, не менее жесткие, чем в биологии или химии, например, фонетический закон редукции краткого гласного. Существование законов — главная общая черта лингвистики и естествознания.

Наконец, спорно утверждение о том, что, заимствуя друг у друга методы и понятия, естествознание и «науки о духе» обогащают друг друга. Это не всегда так. Часто приводится пример — принцип дополнительности, сформулированный Н. Бором в квантовой механике и состоящий в том, что нельзя одновременно определить импульс (количество движения) данной частицы и ее положение в пространстве — времени. Этот же принцип якобы приложим к лингвистике: ни один реальный объект не отвечает в полной мере тем свойствам, которые заданы обозначающим его словом, поэтому возможно одно из двух: либо определение точного значения слова (например, «стул»), либо правильная референция (указание) на конкретный стул. Все же между языком и квантовой механикой меньше общего, чем это казалось некоторым публицистам, прочитавшим научно-популярные книги Н. Бора и В. Гейзенберга. Действительно, в научном языке в рамках данной теории необходимо точное определение значения каждого термина. При этом, как правило, эти термины не указывают на эмпирические объекты, они и не предназначены для этого. Напротив, в обыденном языке знаки служат для коммуникации, а не для точных дефиниций. Здесь для выявления семантической структуры часто достаточно процедуры компонентного анализа семантического поля родственных слов. Например, определение слова «стул» — это: «предмет мебели для сидения на одного человека со спинкой без подлокотников». Легко установить, что все это — необходимые и достаточные признаки стула. Например, исключив признак «без подлокотников», мы записали бы в класс стульев кресла и т. д. Приведенное номинальное определение вполне пригодно для коммуникации. Большей глубины или точности для общения не требуется.

На наш взгляд, одна из главных причин споров и недоразумений в трактовке значения слова — неосознанное смешение двух точек зрения: номинальной и реаль-

ной. Наиболее последовательными сторонниками противоположных взглядов на значение слова были номиналист Локк и реалист Лейбниц [1, 2]. Лейбниц утверждал, что слово связано со всеми признаками вещи, «не только теми, которые мы знаем, но и теми, которые мы не знаем». Эту трактовку можно назвать экстенсивной. Действительно, слово «Луна» каким-то образом всегда было связано с самой Луной, независимо от того, как менялись и будут меняться наши знания о ней. Локк, напротив, говорил, что знак не может быть связан со свойствами, неизвестными говорящему. Слово связано только с теми признаками, «до которых нам больше всего дела».

Мы больше склоняемся к линии, подчеркивающей произвольность знака. Эта линия выделяет преимущественно конвенциональный характер имен обыденного языка. Сопоставительный анализ концептуальных картин различных языков, ментальных, концептуальных реалий различных культур укрепляет в этом мнении. Проиллюстрируем это примером Ф. Боаса. В языке одного из индейских племен отсутствует общее имя для концепта «снег». Существуют отдельные понятия: «падающий снег», «лежащий снег» и «талый снег». Этот пример показывает, что определяющим свойством предмета служит характерный признак, «до которого нам больше всего дела». Выбор такого признака часто произволен. Переименование вещи часто обусловлено культурными стереотипами коллективного сознания.

Различия между реализмом и номинализмом в подходе к значению слова — яркий пример разницы методологических основ теории языка. Особенность философских предпосылок состоит в том, что они недоказуемы, поэтому победа в философском споре определяется не столько тем, кто ближе к истине, а скорее интеллектуальной силой спорящих сторон. Еще один пример философской предпосылки — материализм, т. е. вера в то, что значения слов определяются реальным миром вне нас. Российский психолингвист А. А. Залевская пишет: «...в настоящее время не имеется ни фундаментальной теории, ни непротиворечивой классификации всех известных типов и видов признаков [3, с. 101]. «Это определяется тем фактом, что за признаком стоит вещь, от которой он отвлечен». Вот квинтэссенция философского взгляда, исходящего из материалистического допущения. Философы называют это именно допущением, так как оно недоказуемо в принципе, как недоказуемо и обратное. Подобные философские постулаты обязательно лежат в основе любой теории языка. Выбор ответа на базовые философские вопросы до какой-то степени произволен.

Противоположная точка зрения гласит, что реальность объекта не имеет значения для языка. Как говорил И. Кант, тысяча реальных талеров в моем кармане имеет точно те же признаки, что и тысяча воображаемых талеров [4]. Язык отражает сознание, а не реальность. Естествознание обязано стремиться преодолеть субъективизм в исследовании. Лингвистика, напротив, должна максимально учитывать субъективность восприятия мира. Яснее всего эта субъективность проявляется в сопоставлении национально-культурных особенностей конкретных языков. Мы уже приводили пример со словом «снег». Многочисленность терминов для обозначения снега обусловлена субъективной значимостью снега для североамериканских племен, живущих в полярном климате.

Ю. А. Сенкевич рассказывал в телепередаче «Клуб путешественников» о своем пребывании в одном из первобытных африканских племен. Он спрашивал аборигенов, как называется тот или иной плод или растение, и часто получал ответ «никак, мы этого не едим». Показательно, что для многих несъедобных плодов в этом языке не было отдельных слов, язык не образовал отдельных понятий для субъективно малозначимых предметов.

Другой аспект субъективности значения слова — ассоциации, связанные с одним и тем же понятием в разных языках. Иногда эти ассоциации имеют объективное

объяснение, иногда — нет. Немецкий переводчик А. Нойберт приводит такой пример: XVIII сонет Шекспира начинается строкой: «Сравнить тебя я мог бы с летним днем» (*Shall I compare thee to a summer's day*). При переводе этой строки на арабский язык слово «летний» пришлось заменить на «весенний» — лето не вызывает у арабов тех же положительных ассоциаций, что и у англичан [5]. Некоторые ассоциации совершенно субъективны. В европейских культурах цвет траура черный, в китайской — белый. Можно выдвинуть гипотезу, что белый цвет — это символ бледного лица смерти, но как бы то ни было, этот пример — еще один довод в пользу психологической, а не онтологической сущности языка.

Кроме методологического реализма и методологического номинализма в теории значения существуют и другие важнейшие априорные философские допущения, составляющие методологическую основу того или иного взгляда на язык. Объем данной статьи не позволяет остановиться на них подробнее. Мы отсылаем интересующегося читателя к нашим работам, посвященным этой теме [6, 7]. Сейчас мы остановимся на другой важной антитезе в изучении языка — семантика и/или прагматика. Иногда это противопоставление также уподобляют принципу дополнительности в физике.

Л. Витгенштейн высказал ставший знаменитым афоризм: «Значение есть употребление» [8]. На современном лингвистическом языке смысл этой фразы можно истолковать так: главная функция языкового знака лежит не в семантической, а в прагматической плоскости. Говоря более простым языком, контекст употребления слова важнее его словарного значения. Функция языка не столько в том, чтобы точно представлять (репрезентировать) сущности реального мира, а в том, чтобы вызывать у собеседника «мысли, сходные с моими» (Локк) и побуждать его к действиям, желательным для автора сообщения. Проблема, которую лингвисты называют «прагматикой языка», «интенцией речевого акта» — одна из актуальных в современном языкознании. Замена прилагательного «летний» при переводе сонета Шекспира — это крайний случай, когда точностью перевода пришлось пожертвовать ради главной, прагматической, цели — вызвать у адресата нужные ассоциации. Все сказанное, безусловно, следует учитывать и при обучении языку.

Имеет ли обсуждаемая проблематика какое-либо отношение к принципу неопределенности Гейзенберга? Даже если считать, что между физикой и лингвистикой есть что-то общее, это можно обсуждать на уровне метафоры, не говоря о какой-либо аналогии или изоморфизме (подобии). Метафора — один из важнейших компонентов языка, более того, ни один язык не был бы возможен без нее. Метафора — это также один из ключевых познавательных механизмов человека, она помогает понять и усвоить сложные понятия и их связи, но не следует смешивать метафору как уподобление и истинное подобие. Принятие метафоры за изоморфизм может привести к глубоким заблуждениям. Таким образом, естествознание вряд ли может непосредственно помочь в построении лингвистических теорий или усвоении законов языка.

Итак, главные методологические постулаты на семиотическом уровне можно сформулировать так:

- язык отражает сознание, а не реальность;
- семантика каждого языка национально специфична. Концептуальная схема каждого языка выделяет характерные признаки предметов, важные для данного социума;
- прагматический, коммуникативный аспект языка важнее его отражательной роли.

До сих пор мы говорили о методологии на философском и общесемиотическом уровнях. Если понимать методологию в конкретном дидактическом смысле, то можно выделить основные принципы или тенденции обучения языку, рассматривая их как самую общую методологическую основу учебного процесса.

1. Прагматизация обучения. Образование в последнее время становится все более и более утилитарным. Положительная сторона этой ситуации заключается в том, что создание мотивации к изучению иностранных языков уже не представляет больших трудностей. Необходимо максимально приблизить содержание обучения к практическим нуждам студентов, но в ущерб глубине и систематичности преподаваемого материала.

Раньше считалось очевидным преподавание объективно важных и значимых знаний. Теперь все яснее становится важность преподавания субъективно важных для человека или группы людей знаний. Требуется изменение содержания обучения языку с учетом культурно-специфических знаний и ассоциаций носителей языка и культуры.

Содержание обучения иностранным языкам включает в себя обширный страноведческий материал, энциклопедическую информацию, культурологические сведения и т. д. При этом отбор материала зачастую кажется произвольным. Выбирается тот материал, который представляется важным составителю учебника. Современный подход к отбору страноведческой информации опирается на концепцию так называемых фоновых знаний, т. е. знаний, известных всем или почти всем членам данного социума. Энциклопедическая справка охватывает то, что следует знать. Фоновая информация включает то, что действительно известно всем членам данного общества или, по крайней мере, всем участникам данного диалога.

Приведем пример так называемого сворачивания кода или скрытых в подтексте фоновых знаний. Имеют свою цель и встречающиеся в тексте имена и названия реальных людей или объектов. Сравним две фразы: 1) *«Гуляя по городу, он прошел по бульвару и свернул на узкую пешеходную улицу, выходящую на берег океана. Там была его контора»*; 2) *«Гуляя по Манхэттену, он шел вниз по Бродвею и свернул направо, на Уолл-Стрит, где была его контора»*. Фраза 2 имеет несколько преимуществ:

- «эффект реальности»;
- «эффект присутствия»;
- свертывание информации — «укорачивание кода»;
- намек на социально-имущественный статус.

Во-первых, привязывая свое вымышленное повествование к реальному конкретному месту и времени, автор создает ощущение реальности происходящего. Во-вторых, конкретные детали вызывают в памяти читателя сильные ассоциации, создавая своеобразный эффект присутствия читателя (конечно, если тот знаком с местом действия). Ассоциативная память читателя подсказает, что на Уолл-Стрит запрещено движение автомобилей и что она заканчивается на берегу острова. Эта информация, так сказать, свернута в тексте и укорачивает вербальный код. В-четвертых, название Уолл-Стрит имплицитно включает информацию о социально-имущественном положении персонажа (видимо, брокера на нью-йоркской фондовой бирже). Это так называемый логически-выводной подтекст (не прямой, но выводимый при помощи умозаключения). Таким образом, в одной фразе скрыто четыре вида ассоциаций.

Из данного примера видно, какое большое значение могут иметь экстралингвистические внеязыковые знания. Они должны быть органической частью знаний, сообщаемых учащимся на уроках иностранного языка. Изучение культуры и психологии жителей страны изучаемого языка — необходимая часть современного образования.

Наши собственные психолингвистические исследования связаны с выявлением вербальных ассоциаций. Последние фиксируют именно субъективно важные для носителей языка сведения. Такая информация не обязательно носит индивидуально-личностный характер. Большая часть этих фоновых знаний является социально-культурными [9]. Без знания и учета фоновой информации полностью адекватная

коммуникация невозможна. Фоновая информация должна занимать более заметное место в системе преподаваемых студентам знаний. Это тем более очевидно в условиях продолжающегося проникновения западной массовой культуры в Россию. Однако эксперименты показали, в частности, что сближение культурных фонов в русском и английском языках никогда не приводит к их полному совпадению. Разговоры о потере языковой и культурной самобытности нашей страны представляются совершенно безосновательными.

2. Систематичность обучения. Система — это устойчивая взаимозависимая и взаимодействующая структура, свойства и действие которой несводимы к сумме свойств и действий составляющих ее элементов. Таким образом, систематизация — это не просто упорядочение, выявление структурных связей, функциональных зависимостей, формализация, но и достижение результата, когда целое действует эффективнее суммы своих частей. Более систематизированный подход к преподаваемым студентам знаниям будет способствовать не только и не столько лучшему запоминанию материала из-за его взаимосвязанности. Целостная психофилософски ориентированная система знаний студентов — это принципиально иной, более высокий уровень мышления и понимания.

Яснее всего такая системность видна в углублении межпредметных связей в обучении. Эти связи не только должны быть тематическими, но и представлять собой попытку синтеза знаний, полученных студентами из различных учебных курсов. Такой поход требует постоянной работы преподавателя с материалом общекультурного и философского плана. На непрофилирующих факультетах необходима координация планов и содержания лекций и семинаров с преподавателями основных дисциплин, в особенности гуманитарных.

Возможно, и сами преподаватели отдельных дисциплин не всегда осознают, что их «отдельный» предмет — это органическая часть целостной системы знаний о мире. Каждый преподаватель стремится подчеркнуть особенный предмет читаемого им курса. Особенный, отличный от других предмет исследования всегда считался в научных кругах основным конституирующим элементом той или иной дисциплины. Сейчас постепенно, преодолевая немалое сопротивление, утверждается комплексный, синтетический подход к обучению.

3. Учет индивидуального психологического типа учащихся. Можно не соглашаться с той или иной психологической типологией, например, модной в последнее время соционикой, но полностью игнорировать типологические особенности мышления учащихся невозможно. Более высокий уровень применения психологической типологии в образовании — учет психологического типа самого автора той или иной научной теории.

4. Компьютеризация обучения. Вспомним дискуссии об искусственном интеллекте в 60-е гг. или настойчивые призывы к компьютеризации образования в середине 80-х годов. Теперь можно сказать, что участники этих дискуссий зачастую не могли предугадать путей развития электроники и информатики на 40—50 лет вперед. Например, большие надежды, возлагавшиеся на программы машинного перевода, пожалуй, не оправдались. Вообще, применение методов чистой математики в лингвистике распространено сейчас не так широко, как прогнозировали в начале компьютерной эры. Напротив, никто не мог предсказать, что к концу прошлого века в нашей стране не будет ни технических, ни политических препятствий к использованию всемирной информационной сетью. Можно предположить, что перечисленные тенденции сохранятся, но жизнь показывает, что даже краткосрочное прогнозирование — достаточно неблагодарное занятие в нашем стремительно меняющемся мире.

Может возникнуть вопрос: разве нравственность не является основополагающим принципом образования? Разве не об этом говорили величайшие мыслители от Сократа до Канта? [10, с. 394]. Как ни странно, их идеи, видимо, не были правиль-

но поняты. Некоторые философы высказали, на первый взгляд, слишком утонченную, но на самом деле важную мысль: нравственность должна быть целью науки, но не принципом, не критерием истины. Два совершенно несхожих философа — Н. А. Бердяев и К. Поппер [11, 12] — одинаково описывали главную ошибку Маркса: он полагал, что более справедливая экономика будет более эффективной. Но экономика работает по законам экономики, а не по принципам нравственности. В результате подмены одного другим самая гуманная по замыслу, но неэффективная экономика выродилась в наиболее бесчеловечную диктатуру. Принцип: «что нравственно, то верно, что безнравственно, то не верно» губителен для науки. Он приводит лишь к появлению идеологических шор и может довести до мракобесия, хотя и из добрых побуждений. Политические идеологи, в конечном счете, всегда обосновывают свои запреты нравственными причинами. Лингвистике повезло больше, чем политэкономии или генетике: идеологи интересовались ею недолго, и их вмешательство не было таким разрушительным. Мы, педагоги, не должны ограждать учеников от безнравственных, на наш взгляд, истин. Мы должны направлять их знания на человеческие, нравственные цели.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Локк Дж. Опыты о человеческом разумении // Локк Дж. Соч.: В 3 т. — М.: Мысль, 1985. — Т. 1. — 621 с.
2. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разумении // Лейбниц Г. В. Соч.: В 4 т. — М.: Мысль, 1983. — Т. 2. — 686 с.
3. Залевская А. А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. — Тверь, 1992. — 136 с.
4. Кант И. Критика чистого разума. — М.: Мысль, 1994.
5. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. — М.: Воениздат, 1973. — 280 с.
6. Чернобров А. А. Теория имени и культурный «менталитет» // Гуманитарные науки в Сибири. — 1999. — № 1. — С. 112—115.
7. Чернобров А. А. Теория имени: язык — философия — культура. Философские и логико-методологические основы теории номинации. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. — 213 с.
8. Витгенштейн Л. Философские работы. — М.: Гнозис, 1994. — Ч. 1.
9. Чернобров А. А. Ассоциативный словарь английских личных имен. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1995. — 96 с.
10. Кант И. Трактаты и письма. — М.: Наука, 1980.
11. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. — М., 1992.
12. Поппер К. Открытое общество и его враги. — М.: Культурная инициатива, 1992. — Т. II.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК. 370

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

В. А. Сластенин

Как известно, в педагогической науке, с одной стороны, все более высокие требования предъявляются к обоснованию намечаемых исследовательских программ, способов получения достоверных и эффективных педагогических знаний. Характер и направленность такого обоснования должны соответствовать направленности науки на объективное отражение действительного положения дел и на этой основе — на совершенствование и преобразование практики.

С другой стороны, приходится признать, что уровень научного обоснования практики в сфере образования невысок. Это обстоятельство не может оставить равнодушными тех, кто занимается исследовательской работой и заинтересован в ее качестве не по форме, а по существу.

Для многих педагогических исследований характерны одни и те же недостатки, которые критикуются из года в год: неактуальность части работ; отсутствие четкой методики; абстрактные рассуждения по поводу уже установленных наукой истин; низкая практическая эффективность; малая убедительность выводов и рекомендаций, их шаблонность и очевидность; нереальность применения даваемых рекомендаций в массовой практике и др.

Причину такого «постоянства» выяснить нетрудно. Это, прежде всего, низкий уровень методологической культуры педагогов. От их внимания ускользает тот факт, что без знания методологии педагогики невозможно правильно провести педагогическое исследование.

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

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

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

Подготовке кадров высокой квалификации способствует проведение в университете крупных семинаров и конференций методологического характера с приглашением крупных ученых из Москвы (В. А. Сластенин) и других городов России; кроме того, читается курс лекций по методологии педагогического и психологического исследования (В. А. Беловолов).

Прогресс любой науки определяется состоянием ее методологии и теории. Вот почему разработку теоретико-методологических основ науки не следует рассматривать как отдаление, уход от практических вопросов. Напротив, «вопросы большой теории, правильно поставленные и верно понятые, это вместе с тем и практические вопросы большой значимости. По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы — это значит видеть их в соотношении с конкретными вопросами жизни» [1, с. 3]. Такой подход позволяет оценить и соответствующим образом интерпретировать имеющийся конкретный материал, показать диалектику перехода от уровней феноменологического описания к построению подлинно научной теории.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Важное значение имеет разведение категорий «объект» и «предмет» исследования. «Объект» — отражает ту или иную сторону педагогической действительности. Это сфера деятельности, как бы данная исследователю до начала работы. «Как бы» — потому, что диссертант является субъектом данного выбора.

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

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

Достоверность и надежность научных результатов подтверждаются тем, что методы исследования адекватны его задачам и логике, учитывают природу изучаемого объекта. Исследовательский уровень диссертанта заключается и в профессиональном умении извлекать, препарировать и систематизировать научную информацию.

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

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

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

неоднократно повторяющиеся в многочисленных решениях и нерешенных проблемных ситуациях.

При этом необходимо понимать, что сами личностные качества неизмеримы, измеримы лишь их внешние проявления, которые могут подвергаться количественной характеристике. Наличие такой характеристики открывает широкие возможности для применения методов статистического исчисления и анализа.

В связи с этим необходимо обратить внимание на различные варианты измерения уровневых характеристик изучаемых явлений. В большинстве случаев для этой цели используется оценивание — рейтинг. Поскольку полученные таким образом оценочные суждения кладутся в основу довольно серьезных обобщений, то крайне важно проанализировать, во-первых, насколько адекватно понимают опрашиваемые смысл поставленных перед ними вопросов; во-вторых, как часто оцениваемые явления (качества) встречаются в их личном опыте; в-третьих, на базе каких эталонов (критериев) они формулируют свои оценочные суждения.

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

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

Как показал опыт, большим потенциалом обладает метод сравнительной диагностики. Суть его заключается в том, что проводится сравнительный анализ конечных результатов педагогического воздействия по совокупности показателей на разных фазах обучения и воспитания. Обнадеживающие результаты дает сочетание качественно-количественного, корреляционного, факторного и дисперсного анализа.

Если кандидатская диссертация — это «повесть» или «новелла», то докторская диссертация может быть отнесена к романному жанру. Докторская диссертация представляет собой творческое открытие ученого: новой проблемы науки, нового научного направления, принципиально нового подхода к решению крупной научной проблемы. Во всех случаях имеется в виду труд фундаментального научно-практического значения.

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ РАССМОТРЕНИИ

С. Н. Батракова

Актуальность исследования педагогического процесса в культурологическом аспекте объясняется необходимостью разностороннего и полноценного осуществления всех задач образования и воспитания личности и сложностью или невозможностью их решения на тех основаниях, которые укоренились в теории и практике многих последних десятилетий.

Сегодня в педагогике отчетливо проявляется необходимость в иных, интегративных подходах и анализе проблем формирования образования на тех основаниях, которые были бы соразмерны человеку и отвечали бы его потенциалу развития как представителя рода человеческого.

Именно такой философски-методологический подход помогает педагогу и психологу подняться над конкретно-чувственной реальностью, формами существования образовательно-воспитательных процессов и усмотреть их сущностные устремленности, «предельные основания».

Назревшие проблемы решительных изменений в теории и практике образования, с одной стороны, и рефлексивное осмысление путей продвижения его на гуманистических началах — с другой, позволяет обозначить эти основания. Педагогическая методология, органично используя имеющееся сегодня философско-методологическое знание, открывает свое онтологическое пространство, которое мы обозначили как пространство трех систем: личности—культуры—образования, в которых находят отражение «предельные основания» и которые необходимо исследует и осуществляет практико-ориентированная методология. Названные системные образования являют собой теорию (теории) личности, философские концепции (теории) культуры и концепции философии образования. Эти три круга тесно взаимосвязанных «предельных оснований» педагогического процесса имеют место в действительности всегда, однако сегодня необходимо пересмотреть их в ином методологическом ключе.

Личность, возможность ее развития как свободной и целостной, была и есть предмет духовных, интеллектуальных, эмоционально-нравственных исканий философов, психологов, педагогов, зарубежных и отечественных. Это объясняется тем, что все составляющие педагогического процесса (содержание, методы и средства) являются как бы производными от представлений педагога о личности воспитанника как цели и результате его профессиональных и личностных усилий и напряжений. Это «сверхзадача» учителя (воспитателя, преподавателя вуза и др.) имеется в виду (должна иметься) в его сознании как некая предпосылка его образовательно-воспитательной деятельности, когда он ставит и решает конкретные задачи, которые носят по большей части прагматический характер. Они, эти прагматические (учебно-познавательные, практико-деятельностные) цели и задачи, занимают значительную часть времени совместной деятельности педагога и учащихся. При всей их важности и трудности решения «сверхзадача» учителя, связанная со смыслоформирующей, человекотворческой стороной педагогического процесса, имеет приоритетное значение. Забвение или отношение к этой стороне образовательного процесса как к дополнительной, периферийной, которая якобы может и должна выполняться в специально отведенное для «воспитания» время, и стала предметом критики. Стали говорить о «знаниецентристской», «предметно-ориентированной» направленности образования. Справедливость критики заключается в том, что критерием образованности, а точнее обученности, становится уровень достигнутой учебно-познавательной подготовки (знания, умения, навыки), а не личность воспитанника в полноте ее отношений к миру, к человеку и к самому себе. Формирование, а вернее, образование личности, готовой и способной проявлять универсальность и одновременно свою индивидуальность, представляет стратегическую цель образовательно-воспитательного учреждения любого уровня, любого звена. Эта «сверхзадача» педагога проявляется особенно отчетливо, если он исходит из наиболее содержательных представлений о личности.

Острота проблемы личности в современной ситуации прослеживается в научной литературе и инновационных поисках, в которых утверждается необходимость субъект-субъектных отношений, личностно-ориентированного подхода, гуманитаризации образования. Проблема личности, ее целостности, причем не только личности уче-

ника, но и учителя обсуждается как противоречие безличной педагогике, технологизму и автоматизму методов образования. Поэтому знакомство учителя с теориями личности (или знание хотя бы нескольких основных) дает представление о личности как многомерной, обладающей потенциалом свободного творческого роста и стремящейся проявить свою индивидуальность.

Диалог этих взглядов, теорий, их концептуальная противоречивость (в противоречии монистическому представлению о столь сложном феномене) расширяет диапазон видения учителем педагогических ситуаций и возможностей воздействия на личность. Поэтому так важно привлечение философско-методологических работ для понимания личности и путей ее становления. Важнейшим представляется вопрос об истоках наиболее важной характеристики личности — ее целостности. За этим вопросом скрывается не собственно психологическая, а философская, мировоззренческая проблема единства мира и единства индивидуальности. Становление личности как целостной требует методологической рефлексии, рассмотрения того, на каком проблемной поле и при каких условиях оно становится возможным.

Проблема целостности личности имеет самое непосредственное отношение к гуманитаризации образования как направления в развитии педагогической теории и практики, наиболее соответствующего уровню развития общества и самосознанию современного человека. Поиск путей и средств гуманитаризации образования направлен к тем началам и основаниям личности, которые дают ей ощущение укорененности в жизни, в культуре, понимание смысло-жизненных основ бытия человека в мире.

Исследование же проблем целостности личности связано с рядом сложностей методологического характера, которые обнаруживают себя уже на начальных этапах. Речь идет о понятии личности, которое активно разрабатывается различными научными отраслями знания (психология, социология и др.), но каждая из них, естественно, подходит со своей предметной (частнонаучной) заданностью и отсюда ограниченностью рассмотрения. Педагогика же нуждается в таких представлениях о личности, которые бы обладали большой степенью обобщенности.

Ученым хорошо известно, что ни одно качество не может существовать вне целостной личности и всегда выступает как ее проявление, меняя свое содержание и строение в зависимости от ее структуры. Личность, ее психологические, культурно-экзистенциальные основания, пути становления — предмет многих глубоких и серьезных исследований отечественных (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь и др.) и зарубежных (Э. Фромм, К. Г. Юнг и др.) психологов.

Важность становления личности как целостной впервые была осознана в переломный период развития общества — Новое время — время бурного роста промышленности, развития торговых, социальных, культурных и других связей. Сложившаяся ситуация в большой степени напоминала сегодняшнюю, поэтому есть необходимость обратиться к источникам, в которых она проанализирована на философско-методологическом уровне, с учетом реалий социокультурного развития.

Известный немецкий философ Ф. Шиллер в «Письмах об эстетическом воспитании» (1793—1794 гг.), анализируя сложившуюся в его время социальную и культурную ситуацию, приходит к выводу, что развитие цивилизации происходит за счет и в ущерб личности человека. Гениальной интуицией философа и художника Шиллер прозревает в общественных социокультурных тенденциях, вызревающих в разделении труда, то, что привязывает человека к какой-либо одной сфере деятельности и ведет к его одностороннему развитию. Обществом оказались востребованы лишь отдельные способности человека (память, «рассудок, способный к счету», «механическая ловкость» и др.), т. е. «части» его целостных структур, они, бесспорно, развиваются, но в ущерб исходной целостности. Тем самым происходит утрата человеком своей сущностной потенции к универсальному и целостному (эстетическому)

мировосприятию и мироощущению. Образ такого «частичного», «дробного» человека венчает вывод философа: «Вечно прикованный к малому обломку целого, человек сам становится обломком; вечно слыша однообразный шум колеса, которое он приводит в движение, человек не способен развить гармонию своей природы, он становится лишь отпечатком своей науки» [4, с. 267]. Цивилизация таким образом, совершенствует механизм жизни «человека культурного», везде и всюду противореча основному принципу культуры — принципу возвращать целостного человека.

В контексте обсуждения проблемы образования личности полезно обратиться к концепции представителя философствующей аналитической психологии К. Г. Юнга, который в разработке теории личности опирался на труды Ф. Шиллера как один из важнейших историко-культурных источников. Его доклад «О становлении личности» (1932 г.) не утратил своей актуальности и сегодня. Критичность Юнга, направленная на состояние педагогической деятельности («полное забвение воспитательной проблематики, гениально предугаданной Шиллером»), глубоко современна. Но многие педагоги, утверждает Юнг, стремятся воспитывать личность, не будучи сами личностями, как и их воспитанники. Специалист, получивший педагогическое образование, «уже обречен быть компетентным», хотя неизвестно, в какой степени он являет собой личность и стремится развить свою индивидуальность. Поэтому, как полагает Юнг, педагогов можно различать как учителей по полученному образованию, по профессии, и тех, кто занимается воспитанием по призванию. Профессиональный педагог, по Юнгу, если он педагог по призванию, определяет свой путь как путь обретения себя личностью. Это проблемный путь исканий и возможных потерь, но это путь творческого самосозидания. А воспитательная проблематика, которую ставит учитель перед собой и своими воспитанниками, определяется через круг тех проблем, выборов и решений, которые способствуют становлению целостной личности. Целостность личности не является однажды и навсегда обретенной человеком. Она, как утверждает Юнг, идеал, указатель пути человека. Выполняя ту или иную деятельность, человек вынужден преодолевать свою частичность, выполнять профессиональную, а следовательно, одностороннюю деятельность. Поэтому его задача и состоит в том, чтобы воспроизводить (выстраивать, поднимать) целостность настоящего.

Для нас принципиально важно определение личности Юнга: личность — это «определенная, способная к сопротивлению, наделенная силой душевная целостность» [5, с. 188].

Именно целостность является для философско-психологической позиции Юнга главным звеном, определяющим личность. Юнг подчеркивает: «Личность — высшая реализация врожденного своеобразия у определенного живого существа. Личность — результат наивысшей жизненной стойкости, абсолютного приятия индивидуально сущего и максимально успешного приспособления к общезначимому при величайшей свободе выбора» [5, с. 191].

Проблема личности, путей ее становления выводит нас на следующий круг «предельных оснований» — философских концепций, теорий образования. Педагог в последние два десятилетия находится в новой социокультурной ситуации, значительно отличающейся от той, которая сложилась и существовала длительное время в нашем обществе. Одновременно со школой как мощные источники образовательных воздействий сегодня выступают средства массовой информации (телевидение, радио, система Интернет, научно-популярная и научно-художественная литература и др.), кружки, клубы, секции разнообразного профиля и содержания, многие формы дополнительного образования и т. п. Школа, учителя, работники административно-управленческого звена образования с необходимостью осуществляют методологическую рефлексию, даже в практико-ориентированном ключе. Место школы как социального института и формы ее обновления (основные и дополнительные, ин-

ституциональные и работающие в автономном режиме, государственные и негосударственные и др.), целевые (стратегические) установки воспитания, характер воспитательного диалога учителя и воспитанника — эти и другие вопросы, которые ставятся и находят свое решение в педагогическом, дидактическом и предметно-методическом аспектах, одновременно получают философскую «окраску». Множественность сложившихся подходов как ответная реакция на запрос, «социальный заказ», на разнообразие видов, форм, ориентаций образования требует от педагога и психолога умения выбрать и осмыслить в философском аспекте выбранную им линию. Об этом Н. Г. Алексеев, занимающийся педагогическими инновациями, говорит как о насущной задаче современного учителя — необходимости формировать «свою» философию образования. На вопрос о том, какие ценности образования он считает сегодня особо значимыми, Алексеев отвечает, что «предпочтительным является ... все то, где обсуждается и разрабатывается возможность заинтересованному человеку (педагогу, исследователю и управленцу в сфере образования) *строить свою, согласно условиям и обстоятельствам* (подчеркнуто нами. — С. Б.) философию образования. Квалифицированное и не слишком «занаученное» представление точек зрения, направлений и исследовательских программ по философии образования могло бы сыграть важную роль в решении указанной задачи» [3, с. 15].

Между тем очевидно, что необходимо воспринимать плюрализм взглядов и подходов не как хаотический «разброс», но как определенную «скоординированность» существующих направлений поиска, как такую множественность, в которой диалогические позиции (в своем противостоянии или соответствии, возможном «расхождении» с традиционными) осмыслены в связи и в контексте с другими. И «своя» философия образования педагога формируется не как стихийный порыв, некая произвольность. Напротив, она осмысливается на пересечении трех вышеназванных направлений, определяющих мышление и деятельность учителя: личность—образование—культура.

Вопрос об истоках целостной личности и путях ее становления обращает нас к культуре как месту ее обитания и преображения. Культура, философские концепции культуры представляют следующий круг «предельных оснований», к которому педагог обращается в поисках решений профессионального, методологически-мировоззренческого, личностного характера. Педагогическая наука неразрывно связана с культурой, хотя зачастую опирается на отдельные ее фрагменты, исходит из наиболее «престижных» или развитых в научном отношении форм. Так, особо востребованной (и обоснованно) в сфере современного образования является наука, те научные (естественно-научные, математические) дисциплины, которые включены в качестве учебных в педагогический процесс. Однако научное знание всеобще значимо и в этом смысле нейтрально, а человек (ученик) ищет, стремится к смысложизненным регулятивам, которые могли бы стать индивидуально-личностной опорой и позволили найти смысл своей деятельности, своим поступкам и жизни в целом, смысл самого себя. При этом имеется в виду потребность в смысле не только (и не столько) утилитарном (зачем?) а в свободном, собственно человеческом — духовно-нравственном, эмоционально-эстетическом и другом.

Полезно обратиться к тем способам духовного освоения, которыми располагает культура. Это донаучные (мифология), вненаучные (искусство, религия), инаонаучные (гуманитарные) способы и средства практически-духовного освоения природного и социального мира. Педагог, стремящийся к развитию личности — своей и ученика, обращается ко всем сферам познавательной деятельности человека.

Педагогический процесс включает в себя все средства, выработанные культурой в сфере образования личности. В этом смысле можно говорить о внутренней педагогичности культуры. Культура отнюдь не свободна от своей педагогической миссии, напротив, педагогическая направленность является ее сущностным ядром, нервной системой, пронизывающей все сферы и области ее существования.

Культура, согласно одному из определений Библера, — «это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления; то есть культура — это форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности» [1, с. 273].

Какое же место занимает педагогический процесс в культуре и общественной жизни в целом, если культуру понимать в библеровском смысле? Нам представляется, что ответ на этот вопрос лежит в плоскости рассмотрения педагогического процесса как отдельной самостоятельной и в то же время неотделимой от целостной системы субкультуры.

Педагогический процесс по мере профессионализации педагогической деятельности все более отчетливо обособляется в систему особой профессионально-общественной культуры. Взаимодействие с целостной культурой наиболее активно определяется педагогической культурой через посредство социально-педагогической деятельности и, естественно, путем обращения к наукам, адаптированным, однако, применительно к учебному процессу.

Мощной опорой для перестройки педагогического процесса в культурологическом плане стала монография С. И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», представляющая глубокое, основанное на обширном знании образовательных процессов, укорененное в истории педагогики и культуры исследование. Анализ автором многих педагогических идей, теорий демонстрирует родство педагогики с культурой в их устремленности к свободному росту личности, развитию в ней творческого начала.

Основная мысль его труда состоит в утверждении органической связи становления личности с «заданиями культуры», которые возвышают личность, но это возвышение, «высветление» личности происходит через большее, высшее, чем она сама, начало, а именно — духовную жизнь человечества.

Педагог, методологически осмысляющий процесс образования личности, обращается к тем философским концепциям культуры, в которых педагогическое начало просматривается особенно отчетливо. Одни из этих концепций отражают нормотворческий, нормосозидающий уровни понимания окружающего мира. Культура, как известно, «задает» человеку нормы, примеры отношения к жизни, образцы поведения, которые становятся для него социальными, морально-нравственными регулятивами. Критически настроенные к этому «слою» культуры отрицают его значение. С этой точки зрения, регламентация в культуре означает ее ограниченность, тенденцию к унификации через социальные нормы, которые вырабатываются культурой и неотделимы от нее. Однако этот нормативный уровень существования человека в культуре не противопоставляет, а, наоборот, предполагает открытость человека миру, возможность и способность его творческого «пересотворения», индивидуального восприятия, видения и чувствования. Любой факт, предмет, процесс, как утверждают сторонники творческого начала культуры, может быть рассмотрен в двух «ипостасях», как вещь «сама по себе» и ее «инобытие» в культуре. Последнее предстает как общественный, общественно-исторический, культурно-экзистенциальный (философский, художественный, мифологический и др.) смысл вещи. Он связан с жизнью, ее переживанием и потому становится близким человеку. «Будучи сам «родовым» существом, человек и в вещах ищет то, что составляет их общий «вид», «эйдос», «идею», что образует их родовую сущность» [2, с. 46].

Сложность реализации, «обнажения» общественных (культурных) смыслов заключается в том, что они не могут быть извлечены из абстрактно, обезличенно представленного явления, события, процесса, которые в этом виде и не являются феноменами культуры. Последние, как правило, представляют результат (продукт) творческой деятельности личности и направлены (требуют) на встречный отклик

(интерпретация, вопрошание, переживание и т. д.) другой личности. Культурный феномен, «бытие ценности в культуре, — пишет Н. С. Злобин, разрабатывающий концепцию культуры со стороны ее творческого, человекосозидающего начала, — это всегда приглашение к сотворчеству, соавторству, она несет в себе стремление личности к самореализации для другого, к продлению себя, воплощению себя в другом» [2, с. 114]. Это творчество личности по созиданию своего индивидуального мироощущения, мирочувствования и миропонимания. Иначе говоря, всеобщее — смысло-жизненные ценности (нравственные идеалы, эстетические критерии и т. п.) — может транслироваться только через конкретно-всеобщее, отдельное, будь то научное открытие, художественное произведение и др. История науки, живые процессы, личностные переживания и т. д. и т. п. — это то, что вызывает интеллектуальную, эстетическую, эмоционально окрашенную реакцию и оценку воспитанника.

Диалог различных точек зрения, позиций, взглядов на один и тот же предмет или процесс, «остранение» одного другим, парадоксальная противоречивость и, возможно, отрицание одного другим — это путь осмысления, доопределения и переопределения феноменов культуры в индивидуальном сознании субъектов образовательного процесса — педагога и ученика.

Рассмотренные методологические основания, традиционно считающиеся наиболее проблематичными, наиболее фундаментальными и сложными: теории (концепции) личности, философские концепции образования и теории (концепции) культуры — образуют системное единство, в проблемном поле которого живет и пульсирует творческая мысль педагога.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Библиер В. С. От наукоучения — к логике культуры. — М., 1991.
2. Проблемы философии культуры. — М., 1984.
3. Философия образования: состояние проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопр. философии. — 1995. — № 11. — С. 15.
4. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании // Шиллер Ф. Статьи по эстетике. — М., 1935.
5. Юнг К. Г. О становлении личности // Юнг К. Г. Конфликты детской души. — М., 1995.

УДК.370.179

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д. А. Данилов

В стратегии развития современного образования как важнейшая закономерность подчеркивается интеграция, когда в определении типов и видов образовательных учреждений, в осуществлении педагогической деятельности приоритетные позиции занимают сотруди́ческая, со-творческая линии. Поскольку образовательная сфера связана с формированием и развитием личности человека, одно из важнейших методологических оснований интеграционных процессов в образовании исходит из признания целостности человека во всей совокупности его внутренних и внешних связей и отношений, онтогенетических и филогенетических характеристик. В соответствии с этим подчеркивается необходимость построения образовательной сферы в едином социальном, психологическом и смысловом ключе.

Целостность, единство — это совокупность частей и компонентов, находящихся во взаимодействии. Отсюда наряду с интеграционными процессами в системе обра-

зования имеет место и дифференциация, одним из проявлений которой выступает регионализация. С начала 90-х гг. во многих республиках и краях усилилась тенденция решения проблем развития образования на региональном уровне. Не секрет, что при этом нередко наблюдалось чрезмерное увлечение региональным компонентом (введение новых учебных предметов и курсов, раскрывающих культуру, историю края; изменение содержания образования, приоритетность национального в системе воспитательной работы и т. д.), национальными формами, искусственным насаждением только этнического под флагом «возрождения национальной культуры».

Региональное в формировании личности, гражданских качеств человека, несомненно, играет большую роль. Родившись в определенной национально-региональной среде, человек бессознательно усваивает все то, что его окружает: обычаи, нравы, культуру, мироощущение, мировосприятие, ментальность. Все это в процессе расширения его контактов, деятельности и общения обогащается за счет присвоения культуры, языка, традиций других народов, меняется и совершенствуется. Таков непреложный закон формирования и развития личностных и гражданских качеств человека. Это не означает, что в образовательной сфере все должно быть сосредоточено на том, чтобы показывать своеобразие жизни, быта, культуры этноса как самоцель. Наша позиция в этом вопросе вполне определенная — введение этнографического, историко-культурного, духовного, социально-производственного опыта жителей конкретной территории в содержание и организацию образования, т. е. обогащение педагогического процесса конкретной спецификой и осуществление его организации с опорой на лучшие традиции воспитания в народе с учетом природно-климатических, производственно-бытовых, социально-психологических условий данной местности.

Рассматривая регионализацию в контексте интеграционных процессов в образовании, мы придерживаемся точки зрения В. К. Шаповалова, который понимает ее как способность региональной системы образования создать условия для непрерывного удовлетворения образовательных интересов личности, этноса, общества и многонационального государства с учетом социально-экономических, этнографических, исторических, этнокультурных и других особенностей региона [6, с. 139]. Мы также исходим из того, что регионализация может быть эффективной только в системе общегосударственного образовательного пространства, включающего межрегиональную и межгосударственную кооперацию в образовательной, научной и культурной сферах.

Интеграционные процессы в сфере образования решаются по разным направлениям. Первое — структурная интеграция, основанная на идее преемственности уровней и ступеней образования. В Якутии, как и в других регионах, проводится интеграция однопрофильных образовательных учреждений различного уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки. И свою эффективность доказала интеграция в форме сотрудничества высших учебных заведений с инновационными общеобразовательными и профессиональными учреждениями (гимназиями, лицеями и колледжами). Такое сотрудничество образовательных учреждений разного типа и вида позволяет реализовать принцип непрерывного образования на горизонтальном и вертикальном уровнях.

На основе данного подхода в республике создается университетский комплекс. Здесь на практике реализована горизонтальная интеграция, которая обеспечивает создание сквозных учебных планов, позволяющих по окончании колледжей выпускникам продолжить образование на 3-м курсе университета. Практика показывает, что университетский комплекс обретает самостоятельность в решении региональных образовательных программ, выполняя одновременно определенные функции в межрегиональном, общегосударственном и международном разделении труда в образовательной и научной деятельности. Данный процесс — интеграция в сфере образо-

вания на региональном уровне с одновременным вхождением в мировое образовательное пространство — процесс естественный и важный для любой страны.

Другой путь горизонтальной интеграции — это интеграция однотипных учебных заведений начального профессионального образования на базе диверсификации профилей подготовки квалифицированных рабочих. Примером может служить Якутский технический лицей, который специализируется по подготовке и переобучению рабочих кадров. В нем разрабатывается модель специалиста высшего уровня рабочей квалификации широкого профиля в рамках реализации концепции высшего рабочего образования.

Вертикальная интеграция представлена многоуровневой, многоступенчатой подготовкой специалистов, обучение которых осуществляется по параметрам горизонтальной интеграции. Примером осуществления вертикальной интеграции в республике служит Якутский государственный инженерно-технический институт, реализующий три уровня профессионального образования — начальный, средний и высший. В данном инновационном учебном заведении приняты две схемы подготовки специалистов. В соответствии с первой в одном образовательном учреждении обучение проводится в группах как высшего, так и начального и среднего профессионального образования. По второй схеме — на базе девяти классов основной школы осуществляется прием студентов на 7-летнее трехступенчатое интегрированное обучение с присвоением квалификаций рабочего, техника и инженера. Как видим, это интегрированное образование, предполагающее формирование нового типа специалиста — практически ориентированного инженера, владеющего всеми деятельностными квалификациями своей профессиональной сферы.

Второе направление интеграционных процессов связано с определением содержания образования. Методологическую основу решения данной проблемы составляет положение о том, что источником формирования содержания образования является единство всеобщей человеческой культуры и культурно-исторических традиций народа. Так, содержание образовательных программ как Якутского технического лицея, так и Якутского инженерно-технического института предусматривает ступенчатую, многоуровневую систему обучения, которая реализуется через преемственность базовых инвариантных программ первого уровня и модульных программ второго и последующих уровней, обеспечивает каждому учащемуся право выбора оптимального для него пути получения общего и специального образования, делает процесс обучения гуманным и психологически комфортным. Обучение в лицее осуществляется по четырем ступеням, каждая из которых завершается промежуточной аттестацией и выдачей соответствующего сертификата (а в институте — соответствующих дипломов). В зависимости от способностей и желания учащийся может завершить образование на любой ступени и заняться производительным трудом. В целом многоуровневая система направлена на создание прочного фундамента общеобразовательной программы, раскрытие и развитие творческого потенциала личности, ее профессиональное становление и адаптацию в постоянно изменяющихся жизненных условиях.

Разрабатывая интеграцию содержания образовательной среды, мы исходим из того, что реализация идеи структурной интеграции невозможна без интеграции содержания образования, и опираемся на концептуальные положения, разработанные М. Н. Берулавой [1], Ю. А. Кустовым [5], И. П. Яковлевым [7] и др. В результате при определении своего подхода к интеграции мы основываемся на следующих позициях:

— перестройка содержания, технологии образовательной деятельности для обеспечения целостности профессиональной подготовки специалиста в инновационном учебном заведении, интегрирующем начальное, среднее и высшее профессиональное образование;

- взаимосвязь фундаментализации теоретических знаний с их практико-ориентированностью как основа совершенствования подготовки компетентного специалиста для современного производства и хозяйства;
- синтез и универсализация знаний и умений в учебном процессе, интеграция организационных форм учебных занятий как условие подготовки специалиста широкого профиля;
- ориентация на целостное развитие личностных, интеллектуальных, нравственных, гражданских, профессиональных качеств учащихся и студентов в образовательном учреждении;
- обеспечение в образовательном процессе позиций преподавателей и студентов как взаимодействующих паритетных, активных субъектов образования и социально-го действия.

Дальнейшее развитие образовательной стратегии исходит из сущности педагогического процесса — целенаправленно превращать социальный опыт в личный, чтобы молодой человек не просто «вписывался» в социальную систему, но и творчески изменял ее. Все это определило гуманистическую парадигму, альтернативную предметно-центристской. Она в отличие от последней создает личностно-ориентированную модель взаимодействия учителя и обучающегося, в которой утверждается ценность личности ученика, студента и отвергается манипулятивный подход к ним. Другими словами, гуманистическая парадигма ориентирована как на субъект-субъектные, так и на объект-объектные отношения.

В этой связи непрерывное образование предполагает изменение роли и функции преподавателя в организации учебного процесса путем создания условий совместной деятельности, консультирования, содействия вместо поучения и прямого управления. Обучающийся становится субъектом педагогического процесса — сам определяет, какая информация необходима для решения его жизненных задач и жизненных проектов, где и как ее получить. Преподаватель может лишь помочь в этом. И все это ведет к тому, что образование, по справедливому утверждению Г. Ильина, в новых условиях приобретает персонифицированный, личностно-ориентированный характер [4, с. 67]. В соответствии с этим парадигму философской концепции, лежащей в основе нашего подхода к непрерывному образованию, можно определить как социоцентристскую.

В целом сущность регионализации профессионального образования состоит в поэтапном структурном реформировании сети профессиональных учебных заведений в регионе; динамичном развитии номенклатуры профессий и специальностей, по которым ведется подготовка; введении разноуровневой структуры образовательных услуг с целью создания такой профессионально-образовательной системы, которая позволяла бы удовлетворять основные потребности региона в специалистах и квалифицированных рабочих.

Итак, на основе изученного в теории и обобщенного практического опыта мы разработали основные концептуальные подходы к интеграционным процессам в системе профессионального образования. Они сводятся к тому, что интеграционные процессы в организационно-педагогической, образовательной деятельности учреждений профессионального образования обеспечивают:

- создание единого комплекса образовательных учреждений на основе преемственной взаимосвязи, целостности различных элементов и ступеней профессионального образования, дающей каждому реальную возможность получить и постоянно совершенствовать общее и профессиональное образование, удовлетворять познавательные и духовные потребности;
- целостность и целенаправленность, преемственность и поступательность, гибкость и динамичность образовательной деятельности, обеспечивающей развитие личности как свободного творца, субъекта целеполагания и целесуществования на протяжении всей жизни;

- практико-ориентированность фундаментальных знаний через интеграцию уровней и ступеней профессионального образования;
- модернизацию организационных форм и методов обучения в системе профессионального образования на основе постоянно обновляющихся законов производства и педагогической науки;
- совершенствование деятельностного подхода, развитие самостоятельности учащихся и студентов в определении уровня профессионального образования в соответствии со своими возможностями и своего места в жизни;
- обогащение технологии образовательной деятельности — с учетом прогрессивных традиций народной педагогики, регионально-этнической специфики культурной и социальной среды;
- использование потенциала инновационного учебного заведения для решения насущных региональных проблем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования. — М.: Педагогика, 1993. — 172 с.
2. Григорьев С. И. Взаимосвязь образования и социального развития региона // Регионология. — 1997. — № 2. — С. 7—12.
3. Дементьев М. Б., Исаков Е. И. Регионализация системы образования в России // Непрерывное педагогическое образование. — Волгоград: Перемена, 1994. — Вып. 3. — С. 21—23.
4. Ильин Г. От педагогической парадигмы к образовательной // Высшее образование в России. — 2000. — № 1. — С. 66—69.
5. Кустов Ю. А. Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе. — Самара: Изд-во Самарского ун-та, — 1993. — 112 с.
6. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования. Дисс.... д-ра пед. наук. — М., 1997. — 308 с.
7. Яковлев И. П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. — Л.: ЛГУ, 1987. — 128 с.

УДК. 371.12

ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УЧИТЕЛЮ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н. Я. Канторович

Ориентация на принципы рыночной экономики, цели развития демократического гражданского общества вызвали значительные изменения в образовательной сфере, создав рынок образовательных услуг через образовательные учреждения различных видов и новых организационно-правовых форм, расширив выбор образовательной траектории, вариантов реализации и самореализации личностного потенциала обучающихся. Привычная номенклатура образовательных учреждений дополнилась лицеями, гимназиями, колледжами, стали появляться авторские, частные и конфессиональные образовательные учреждения, а также широкий спектр разноуровневых образовательных программ.

Произошла трансформация целей образования: если раньше традиционной была задача дать ученику определенную сумму знаний, умений и навыков, необходимых для его социализации и эффективного участия в общественном производстве, то в настоящее время на первый план выдвинулась задача развития способностей обучающегося к непрерывному совершенствованию, самоопределению и адаптации в быстро меняющемся мире, требующая учета индивидуальных особенностей каждого ученика и развития его личностных качеств.

В решении этой важной задачи ведущая роль принадлежит учителю, его профессионализму. Сегодня стало ясно, что только творческий учитель, обладающий явно выраженным индивидуальным стилем деятельности, высокой профессиональной мобильностью, владеющий искусством профессионального общения, педагогическими технологиями, умеющий свободно мыслить и брать на себя ответственность за решение поставленных перед ним задач, способен повысить качество школьного образования, поднять общий уровень культуры подрастающего поколения, внося тем самым вклад в развитие и совершенствование общества в целом.

Усиление внимания к личности учителя требует и нового подхода к построению модели цели педагогического образования, в которой акцент был бы сделан не на труде (функции, умения, структура), а на личности учителя.

Система профессионально-педагогического образования нуждалась в такой профессиограмме, в которой в равной мере были бы отражены мотивационно-потребностная, эмоционально-волевая, духовная и когнитивно-практическая сферы личности. Социальный заказ науке на такую интерпретацию цели педагогического образования был реализован В. А. Сластениным. Усовершенствованная модель личности учителя в его варианте представлена четырьмя относительно самостоятельными блоками, выражающими требования к личности, психолого-педагогической, специальной и методической подготовке учителя [11, с. 28].

В 1990-е гг. в связи с четко выявившимися процессами дифференциации и интеграции в педагогической профессии появились основания говорить о наступлении нового этапа в развитии теории и практики педагогического образования. Следует принимать во внимание и происходящие в стране и сфере образования процессы демократизации и гуманизации. Время предъявляет повышенные требования к выпускникам педвузов. Их профессиональная квалификация во все возрастающей мере определяется научной базой подготовки, способностью быстро адаптироваться к меняющимся условиям, умением постоянно пополнять и творчески использовать свои знания. Современный учитель, подчеркивает А. И. Мищенко, как никогда ранее, должен быть подготовлен к профессиональному сотрудничеству с коллегами [7].

Заслуживает внимания предложенный Н. Ф. Талызиной подход к построению модели специалиста как совокупности профессионально обусловленных требований [12, с. 10—14]. Автор предлагает выделять в модели три составные задачи (или виды деятельности), обусловленные особенностями нашего века; характером общественно-политического строя страны; требованиями профиля специалиста. В модели важен сам факт указания на то, что при формировании социального заказа необходимо учитывать международный опыт.

Поиски ученых в направлении переосмысления места школы в социально-политических и экономических условиях начала 1990-х гг. подчеркивают и необходимость наполнения новым содержанием самих функций школы, а, следовательно, и функций учителя. Ряд исследователей (А. И. Еремкин, А. И. Ницей, В. В. Одинцов) предлагают все многообразие функций учителя свести в четыре группы: культурно-образовательные, развивающие, профориентационные и воспитательные [13, с. 6]. Нам представляется, что более глубоко и к определению перечня, и к раскрытию содержания функций обновленной школы подошли члены ВНИКа «Школа». Они считают крайне необходимым, исходя из потребностей и задач качественно нового этапа развития общества, по-новому осмыслить образовательные, идеологические, народно-хозяйственные, социальные и социокультурные функции школы. Особенно обращает на себя внимание расширительная трактовка ими основной образовательной функции. Это повышение духовно-нравственного и интеллектуального потенциала общества, создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития способностей личности, формирования у нее диалектико-материалистического мировоззрения; утверждение

гуманизма, основанного на общечеловеческих ценностях, и нового стиля мышления. Школа призвана способствовать выработке у молодого поколения осознанной гражданской позиции, готовности к труду и социальному творчеству на благо человека, страны, человечества [8, с. 49—50].

На основе принципов гуманизации и демократизации образования в конце 80-х—начале 90-х гг. была разработана концепция педагогического образования [4]. В ней, учитывая, что труд учителя — не только профессия, суть которой — транслировать знания, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке, цель системы педагогического образования представлена как непрерывное общекультурное и профессиональное развитие учителя нового типа. Его характеризуют высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям; подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими коллегами; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность [4].

В работах А. К. Марковой по разработке критериев профессионализма учителя представлено расширенное описание структуры и содержания профессиограммы. Предметом труда учителя, по мнению автора, являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность. При этом личность учителя является стержневым фактором его труда, определяющим его профессиональную позицию в педагогическом общении. Таким образом, в педагогической деятельности, педагогическом общении и личности учителя можно выделить следующие составляющие: профессиональные педагогические и психологические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, предъявляемые к его профессии; личностные особенности, обеспечивающие овладение им профессиональными знаниями и умениями [6].

Профессионально-психологическая позиция учителя складывается из устойчивой системы отношения учителя (к ученику, к себе, к коллегам) и определяет его поведение. Она выражает его профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний учителя, его отношение к той роли, которую он выполняет. При этом можно выделить общепрофессиональную позицию (быть учителем) и конкретные профессиональные установки в зависимости от видов деятельности: установка предметника, установка учителя младших классов, установка воспитателя и т. п.

Психологические особенности (качества) включают как познавательную сферу (педагогическое мышление, наблюдательность, рефлексия, самооценивание), так и мотивационную (целеполагание, мотивационная направленность личности и др.).

А. К. Маркова включает в профессиограмму учителя такие качества, как педагогическая импровизация, педагогическое воображение, педагогическая наблюдательность (понимание учителем сути педагогического явления по внешним незначительным признакам, проникновение во внутренний мир ученика по нюансам его поведения), педагогический оптимизм (подход к учащимся с оптимистической гипотезой, с верой в резервы личности), педагогическая рефлексия (предвидение себя в педагогической ситуации и обоснование решения с учетом этого). Учитель, по ее мнению, должен уметь управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный характер, обладать умением применять приемы, способствующие тому или иному уровню взаимодействия, общения с учениками: отдавать предпочтение использованию организующих воздействий, демократическому стилю общения, обладать способностью занимать разную позицию в общении и гибко ее перестраивать по мере изменения ситуации, уметь с юмором относиться к отдельным аспектам педагогической ситуации, не замечать некоторых негативных моментов, проявлять стремление слушать и понимать ученика [6].

В условиях модернизации образования современная педагогическая деятельность, как считает Л. А. Кабанина, требует от учителя разноплановой активности, эффективных и компетентных усилий по самоорганизации, позволяющей ему осуществлять личностно-ориентированный образовательный процесс как субъект-субъектное взаимодействие. Современная педагогическая деятельность отвергает простую исполнительность, пассивность и установку на нормативное отношение к профессиональным обязанностям, поскольку для нее характерен целый комплекс специфических черт, основными из которых, по мнению автора, являются следующие:

- интенсивность педагогической деятельности, которая сегодня осуществляется с предельной и сверхпредельной нагрузкой учителя; методологичность педагогической деятельности, предполагающая осознанное проектирование профессиональных функций субъектом педагогической деятельности на системных началах;

- динамичность содержания педагогической деятельности, предполагающая гибкость, изменчивость психологического содержания функций учителя, повышенную мобильность, подвижность профессионально-педагогических приоритетов учителя в ходе его многопланового самоопределения;

- выполнение профессионально-педагогических функций как базиса целостной жизни в микросоциуме образовательного учреждения, обеспечивающее культуру межличностных отношений, способность учителей адаптироваться к принятым нормам взаимодействия;

- повышенная ответственность педагога в процессе педагогической деятельности, предполагающая самопринятие ее учителем, постоянную способность учителя ее нести, а также укреплять свой статус компетентного учителя, повышать свою профессиональную квалификацию и совершенствовать человеческие качества. В современной социокультурной ситуации, по мнению педагогов (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, В. В. Горшкова, А. К. Маркова, Н. К. Сергеев, В. А. Сластенин и др. [1; 9; 10]), школе нужны учителя, способные не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые, осознавать и принимать задачи деятельности на всех этапах ее осуществления, способные в необходимых случаях самостоятельно их определять, владеющие ориентировочными основами деятельности, реализуемой в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами; осознающие собственную значимость для других людей, ответственно относящиеся к результатам своей деятельности, способные к выбору верного решения в ситуациях коллизий, стремящиеся определить, обосновать выбор внутри своего «Я»; способные и стремящиеся к рефлексии, испытывающие потребность в ней как условия осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями.

Все это предполагает:

- активную позицию личности во всех вышеуказанных проявлениях, начиная от осознанного целеполагания, диалектического оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;

- стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

- направленность на реализацию «САМО...» — самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации, самореализации;

- способность вносить самостоятельно коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели;

- внутреннюю независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, мотивов, их коррекции, изменения;

- обладание важнейшими процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал);

– уникальность и неповторимость личности педагога, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению.

В контексте нашего исследования образ педагога, представленный в профессиональных программах, выступает как стратегический образ будущего учителя начальной школы. Его стратегичность задается прежде всего теми ценностями, жизненными смыслами, которые образуют ядро модели личности учителя, способного к самореализации в профессиональной деятельности.

Успешное решение задач подготовки будущего учителя начальных классов к самореализации в профессиональной деятельности существенно зависит не только от разработки идеального образа педагога, но и от реальной характеристики современного учителя начальной школы.

С этой целью нами было проведено обследование молодых учителей начальной школы (со стажем работы до пяти лет) — выпускников факультета педагогики и методики начального образования (ПМНО) Новокузнецкого педагогического института и студентов-выпускников этого факультета.

Было опрошено с помощью разработанной нами анкеты 217 учителей школ городов Новокузнецка, Ленинск-Кузнецкого, Кемерово, Киселевска Кемеровской области и 210 студентов-выпускников.

Прежде всего мы пытались определить причины и мотивы выбора профессии учителя.

Данные опроса свидетельствуют о несомненном преобладании интереса к воспитанию детей во всех группах студентов. Немаловажное значение для них имел и пример любимого учителя, в то время как у молодых учителей начальных классов со стажем работы до пяти лет приоритетно мотивацией выбора профессии учителя явились в равной мере интерес к воспитанию детей и пример любимого учителя. Достаточно большой процент студентов, как прошедших ШБУ, так и не получивших довузовской подготовки, отметили, что выбор профессии учителя был случайным.

Каждый пятый студент выбрал профессию учителя под влиянием чтения книг и общения с друзьями (20 %), несколько меньше это влияние на студентов, прошедших школу будущего учителя (13,3 %). Все эти данные в целом свидетельствуют о профессиональной направленности личности студентов факультета ПМНО.

Показательно, что и студенты-выпускники, и молодые учителя в позитивном реформировании образования на первое место ставят обращенность к приоритетам личности (ее потребностей и позиций), соответственно 66,7 и 46 %. Важное значение в реформировании образования, как считают студенты (35,5 %), имеет свобода выбора образовательной и профессиональной траекторий, для учителей этот показатель значим лишь в 14,3 % случаев. Большую значимость учителя и студенты-выпускники придают усилению профориентации и профильности образования (соответственно 39,7 и 31,1 %). Введение стандарта образования, по мнению учителей (30 %), а также ориентация на создание учебных комплексов типа: детский сад—школа—вуз (38,1 % учителей) положительно сказались на реформировании образования. Почти пятая часть учителей (19 %) считает, что возможность создания и введения в систему образования авторских программ и учебно-методической литературы позитивно повлияла на процесс реформирования образования.

В то же время к положительным явлениям в реформировании образования студенты-выпускники и молодые учителя менее всего склонны относить введение частного образования (соответственно 44,4 и 68,3 %), переход от традиционной пятибалльной системы оценок к рейтинговой (соответственно 48,9 и 44 %), ориентацию на децентрализацию в управлении образованием (соответственно 31,1 и 17,5 %).

Для более полной характеристики социально-психологического портрета педагога мы сочли необходимым выяснить у студентов-выпускников и молодых учителей то, как они себе представляют современного учителя начальных классов. Из предло-

ставленного перечня качеств им предлагалось выбрать три наиболее значимых, по их мнению качества. Данные опроса показали, что студенты-выпускники и молодые учителя считают, что в первую очередь личности современного учителя начальной школы должны быть присущи любовь и понимание детей (соответственно 82,6 и 77,8 %). Как считают 73,9 % студентов, сравнимым по значимым с этим качеством является высокая эрудиция и культура учителя. Среди молодых учителей 47,6 % поддерживают это мнение.

И студенты, и учителя отдают предпочтение и таким качествам учителя начальной школы, как: способность к творчеству (соответственно 43,5 и 44,6 %), умение организовать свою деятельность и деятельность других людей (43,5 и 33,3 %), знание своего дела (28,3 и 39,7 %). Примечательно, что каждый пятый из опрошенных студентов и учителей считает, что трудно представить личность учителя начальной школы без стремления к самообразованию (21,7 и 20,6 %). Это свидетельствует о том, что потребность в постоянном самообразовании и саморазвитии становится неотъемлемым качеством современного педагога, способного к быстрой переориентации, самостоятельной творческой деятельности.

На вопрос «Какие качества Вы считаете значимыми для будущей педагогической деятельности?» ответы распределялись следующим образом. Значительное большинство студентов (82,2 %) и учителей (79,4 %) считают, что трудолюбие и прилежание являются самыми важными качествами для будущей профессиональной деятельности. В том же ряду, по их мнению, стоят такие качества, как способность к самоанализу и рефлексии, способность к самоорганизации и мобилизации (по 77,8 % студентов и учителей).

Одним из значимых качеств для студентов оказался самоконтроль (73,3 %), в то время как число учителей, отдающих приоритет этому качеству, несколько меньше, 58,7%.

Достаточно высока оценка студентами самостоятельности собственной деятельности — 60 %, а учителями — способности к самоактуализации — 60,3 %. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что обращение к самооценке вообще и самооценке самостоятельности собственной деятельности в частности является одной из основных потребностей личности в студенческом возрасте, а затем в процессе самостоятельной профессиональной деятельности она ослабевает у педагога, на смену ей приходят потребность и способность к самоактуализации как более сложному качеству личности, требующему интеллектуального напряжения.

Анализ полученных результатов позволяет определить особенности социально-психологической характеристики современного учителя начальной школы, соотнести их с идеальным образом педагога, построенным исследователями, и учесть при разработке содержания, форм и методов формирования готовности будущего учителя начальной школы к самореализации в профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. — М.: Педагогика, 1989. — 205 с.
2. Концепция педагогического образования // Перестройка педагогического образования. — Москва; Барнаул, 1982.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 193 с.
4. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя в реализации целостного процесса: Дис. д-ра пед. наук. — М., 1992. — 387 с.
5. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989.
6. Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. Е.В. Бондаревской. — Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. — 216 с.

7. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории). — СПб; Волгоград: Перемена, 1997. — 166 с.
8. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М.: Просвещение, 1976. — 160 с.
9. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. — 1986. — № 3. — С. 10—14.
10. Формирование у студентов готовности к учительской деятельности: Метод. рекомендации / Сост. А. И. Еремин, А. И. Ницей, В. В. Одинцов. — Херсон: ХГПИ, 1989.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (к постановке проблемы)

Б. Б. Константинов

Современное состояние системы отечественного образования характеризуется значительным возрастанием роли информационных, телекоммуникационных и дистанционных технологий обучения. Согласно Всеобщей декларации прав человека каждый гражданин имеет право на свободный выбор той формы и тех средств образования, которые наиболее полно соответствуют его индивидуальным способностям, социальным потребностям и специфике будущей профессиональной деятельности.

На этом основании современные исследователи (С. Л. Лобачев, Б. Б. Моисеев, В. И. Солдаткин, В. П. Тихомиров и др.) делают вполне закономерный вывод о том, что именно информатизация, формирование образовательной среды учебного заведения на основе информационных и коммуникационных технологий будут способствовать подготовке человека, готового свободно ориентироваться в информационном потоке, адаптированного к непрерывным технологическим инновациям. В частности, отмечается, что «условия существования человечества в XXI веке требуют перехода к новой стратегии развития общества на основе знаний и высокоэффективных технологий. Формирование перспективной системы образования, особенно с учетом тенденций становления виртуальных сред обучения, является одним из важнейших направлений развития мирового сообщества» (В. П. Тихомиров).

Именно поэтому наряду с заново выстраиваемой культурой экономических и социальных отношений важной составляющей первоначального образования учащихся в период обучения в начальной школе является их владение информационными технологиями. Становится очевидным, что общество XXI в. должно отличаться значительными изменениями в информационной среде, информационной культуре каждой отдельной личности. Уровень информационной культуры современного человека определяется многими критериями: его умением формулировать свою потребность в информации, знанием общедоступных источников информации и умением пользоваться ими, умением эффективно искать, оценивать, использовать информацию и создавать качественно новую. Безусловно, каждому человеку сегодня необходимы компьютерная грамотность и опыт практического использования компьютера.

Однако, к сожалению, уровень информационной культуры большинства людей в нашей стране низок. С одной стороны, это объясняется все еще недостаточным внедрением информационных технологий во все сферы жизни и деятельности человека, а с другой — отсутствием системы подготовки грамотных пользователей информационных систем и потребителей информации.

Особую тревогу вызывает то, что эта проблема актуальна по отношению к школьникам. Для них информационные технологии открывают доступ к информации, дают совершенно новые возможности для обретения профессиональных знаний и для творчества, приобщают к ценностям мировой культуры и т. д. По большому счету, от этого будет зависеть уровень образованности и культуры общества в целом в самом ближайшем будущем. Поэтому формирование информационной культуры подрастающего поколения — очень важная задача на сегодняшний день.

Решением данной задачи должна заниматься в первую очередь школа. Уже несколько лет в школах нашей страны ведется преподавание специального предмета «Основы информатики и вычислительной техники». Первоначально ставились цели обучения школьников основам компьютерной грамоты и языкам программирования, использования компьютеров для изучения других дисциплин, а также для профессиональной подготовки в области вычислительной техники. Однако сегодня нельзя с уверенностью сказать, что поставленные задачи полностью решены. До сих пор более половины школ не имеют компьютеров. Сегодня в связи с ускорившимися процессами информатизации общества системой образования ставится новая цель — формирование у учащихся стиля мышления, адекватного требованиям современного информационного общества, воспитание информационного мировоззрения.

Суть реформы образования состоит в том, что обучаемому становится доступным гигантский объем информации в базах данных, базах знаний, компьютеризированных архивах, справочниках и энциклопедиях. Благодаря стремительному развитию компьютерных технологий становится реальностью широкий доступ детей с начальных этапов их развития и образования к самой разнообразной информации в любой точке планеты, активный обмен информацией и общение в виртуальном пространстве в реальном режиме времени. С этих позиций актуализируется утверждение Н. Винера: «Действительно жить — это значит жить, располагая правильной информацией».

Однако для владения технологиями образования и самообразования с применением перспективных информационных компьютерных и телекоммуникационных средств необходимо приобщение к общей информационной культуре подрастающего поколения с самых ранних лет. Данное положение актуализирует потребность в широкой информатизации образования на основе взаимной интеграции информационных ресурсов различных типов учебных заведений. Особое внимание следует уделять активной адаптации учащихся к новым информационным условиям в начальной школе, когда происходит их постепенное вхождение в мировое образовательное пространство и постепенный переход к новой информационной стадии своего развития.

В полной мере этот процесс реализуется посредством целенаправленного создания в начальном учебном заведении соответствующей информационной образовательной среды, которая представляет собой открытую, многомерную, индивидуализированную и самоорганизующуюся систему, аккумулирующую интеллектуальные, культурные, программные, организационные и технические ресурсы, предназначенную для создания условий, благоприятствующих личностному росту учащихся, их образованию и самообразованию (С. А. Бешенков, И. Г. Захарова, Г. И. Кирилова, К. Г. Кречетников, А. А. Кузнецов и др.). Подобная среда становится основанием для реализации новой государственной образовательной парадигмы, направленной на создание максимально благоприятных условий для развития и саморазвития личности. Именно личность, владеющая комплексом информационных технологий, нацеленная на их активное использование в ходе обучения и самостоятельной работы, представляется конечным результатом организации учебного пространства, отвечающего уровню современных электронных и компьютерных ресурсов.

Анализ исследований современных российских ученых (А. А. Андреев, Н. В. Апатова, Б. С. Гершунский, А. П. Ершов, И. Г. Захарова, К. Г. Кречетников, В. Б. Моисеев,

Е. С. Полат, К. А. Чернышев и др.) позволяет говорить о том, что в настоящее время сформулированы общие принципы построения информационно насыщенной образовательной среды, определены направления использования информационных и компьютерных технологий в образовании, разработаны дидактические и технологические принципы проектирования, формирования и собственно функционирования систем открытого и дистантного образования, уточнены психолого-педагогические возможности освоения младшими школьниками информационных технологий.

В то же время оптимальность реализации перспективных возможностей информационной образовательной среды во многом зависит от степени готовности самого учителя (в том числе и будущего педагога) к ее организации и целенаправленного ее использования в работе с детьми. Именно поэтому возникает настоятельная потребность целенаправленной подготовки в ходе профессионального образования будущих педагогов к организации, отвечающей современным требованиям информационного образовательного пространства. Данный процесс может быть оптимизирован посредством реализации в вузе ГОС с учетом специализации будущих учителей начальной школы, связанной с овладением инновационными информационными и компьютерными технологиями.

При этом необходимо:

- выявить ведущие теоретико-методологические основания экспериментальной модели подготовки будущего педагога к организации информационного образовательного пространства в начальной школе,
- раскрыть сущность, содержание и структуру информационного образовательного пространства (ИОП),
- определить его своеобразие в начальной школе,
- уточнить собственно роль учителя в проектировании и оформлении ИОП в классе и школе,
- обосновать систему оптимальных педагогических условий подготовки учителей начальных классов к организации ИОП в школе,
- апробировать систему условий и скорректировать программу профессионального образования учителей начальной школы к интеграции инновационных информационных технологий в учебную деятельность.

Именно комплекс представленных задач должен стать основанием для проведения исследования и анализа заявленной проблемы в общем контексте модернизации профессионального педагогического образования и реализации авторского подхода к организации методологически, организационно, технологически и эргономически продуманной системы повышения уровня профессиональной компетентности будущих педагогов в сфере информационных и компьютерных технологий и их внедрения в работу начальной школы.

УДК 370

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ВЫСТАВКА КАК ФАКТОР ИННОВАЦИЙ

Б. П. Черник

Проблема инноваций в сфере образования. Во второй половине 60-х гг. XX в. научное сообщество стало оценивать состояние образования в мире как кризисное, причем в разных странах формы проявления кризиса были различными. Суть мирового кризиса образования заключается в прогрессирующем разрыве между потребностями развивающегося общества и реальной возможностью образования быть адекватным требованиям общественного прогресса. «Парадокс, — отмечают В. Н. Турченко и Г. Ф. Шафранов-Куцев, — состоит в том, что именно в это время практически во всех странах наблюдается настолько стремительный рост основных количественных показателей, определяющих развитие систем образования, в том числе государственных и частных финансовых затрат на эту сферу, что исследователи характеризуют его как «образовательный взрыв» — небывалый в истории человечества феномен» [1, с. 106]. Тенденции и проблемы, проявившие себя в той или иной форме в конце XX—начале XXI в. в российской системе образования, а также принятые в это время попытки ее реформирования лежат в русле общемировых процессов развития национальных систем образования. Основные проблемы, с которыми в последнее время сталкивается образовательная система России, характерны практически для всех стран — и развитых, и развивающихся, и стран с переходной экономикой: качество образования, доступность образования, эффективность образовательных систем, непрерывность образования, его открытость. Однако российские условия накладывают особый отпечаток на их решение. Это связано с тем, что в России основные параметры системы образования во многом сходны с соответствующими параметрами развитых стран, а экономические показатели развития системы образования — с показателями развивающихся стран. Тем не менее именно в России качественные и динамичные изменения, происходящие в экономике, культуре и массовом сознании, формируют требования и одновременно создают возможность для ускоренного становления новой системы образования, адекватной этим трансформациям.

Несмотря на все трудности, отечественная система образования, сумев сохранить свой общепризнанный потенциал и реализовав ряд прогрессивных структурных и функциональных изменений, приобрела, как отмечают В. И. Загвязинский, Р. Атаханов, новые качества: стала более мобильной, демократичной, вариативной [2, с. 9]. При этом в общественном сознании понимание важности и неотложности перспективных трансформаций в образовании пока не проявилось в полной мере (например, согласно данным опроса, проведенного одним из ведущих исследовательских центров «Российское общественное мнение и исследование рынка» — РОМИР, только 5,4 % населения выделили эту задачу как приоритетную для президента и правительства [3, с. 105]). Вместе с тем демографическая и экономическая ситуация в России актуализирует развитие образования. В данном контексте в Стратегии развития образования, принятой в «Основных направлениях социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу» в качестве важнейших приоритетов выделены следующие основные задачи:

- 1) повысить качество образования, обеспечив подрастающему поколению современный уровень функциональной грамотности;
- 2) повысить доступность качественного образования;
- 3) повысить эффективность образовательной системы в целом и каждого учебного заведения в частности.

Однако, как отмечает В. С. Лазарев [4, с. 15], «существующий механизм дискретного развития посредством навязывания школам нововведений очередной реформаторской программы в сегодняшних условиях неэффективен». В настоящее время существует противоречие между потребностью в обеспечивающей непрерывность процесса повышения результатов образования устойчивом развитии образовательных систем разного уровня и рынком адекватных требований к современной динамике изменений механизмов развития. Обозначенное противоречие порождает проблему перехода от функционирования образовательных систем в режиме выживания к устойчиво развивающимся в динамично и качественно меняющемся окружении. По мнению В. С. Лазарева, принципиально новые образовательные модели не будут эффективно внедряться в практику, если в образовании «не сложится особая культура инновационной деятельности». Пока, к сожалению, меньше всего шансов получить распространение в образовательной практике у наиболее радикальных новшеств, что, по-видимому, связано прежде всего как с затруднениями финансово-экономического характера в системе образования, так и с проявлением в массовом сознании научно-педагогического сообщества особой настороженности к нетрадиционным подходам, незаурядным результатам, а также с недостаточным культивированием интереса к новому — замыслам, инициативам, проектам и т. п.

Несмотря на определенную общность подходов к проблеме развития всевозможных образовательных систем, базовых принципов разработки концепций (программ) и моделей развития последних, условимся, для определенности, в настоящем исследовании считать (если особо не оговорено), что речь идет о развитии общего образования и прежде всего школы, в которой в настоящее время произошли наиболее радикальные изменения и которая наиболее динамично изменяется.

В вопросе о развивающихся образовательных системах принципиально важно избежать недооценивания как концептуальной, так и технологической составляющей. Поэтому коснемся сначала некоторых аспектов методологического характера, представляющих специфический пакет исследовательских средств проблемы развития: понятий, принципов, типологий и т. д.

Под развитием школы, вслед за В. С. Лазаревым [4, с. 22] мы будем понимать в дальнейшем «процесс качественных изменений в ценностных ориентациях, целях, условиях, содержании, средствах и методах, формах организации учебно-воспитательного, управленческого и других процессов, социально-психологической структуре школы, благодаря которым она приобретает способность достигать более высоких, чем прежде, результатов». В своем самом простом виде — стихийном — развитие имплицитно присутствует и в процессе поддержания стабильного функционирования. В нашем исследовании рассматривается только управляемое развитие, которое (в отличие от стихийного) характеризуется специально организованными процедурами, системой способов и средств по выработке и реализации решений об освоении тех или иных новшеств, внедрению нововведений.

Развитие современной общеобразовательной школы и образования в целом в настоящее время стало предметом большого числа философских, методологических, педагогических, социальных и иного характера исследований, выделено множество аспектов проблемы развития — исторических, концептуальных, технологических и др. Однако «основная масса педагогических исследований и разработок, — отмечает В. П. Борисенков, — посвящена созданию педагогических новшеств. Условия и технологии их эффективного распространения и внедрения долгое время оставались

вне поля зрения исследователей. Лишь сравнительно недавно педагогическая инноватика стала формироваться как особое направление исследований» [5, с. 108]. При этом многие российские ученые справедливо отмечают, что в подходах науки и практики к развитию отечественной школы пока еще превалирует уклон, связанный с традиционным для России сведением развития к реформаторским программам эпизодического характера. Последние представляют собой иногда поспешное, иногда категоричное, в ряде случаев одностороннее обобщение содержания проблемы развития школы.

Вместе с тем, многие видят специфику развития школы не в дискретной, а в непрерывной природе, постепенно в отечественной науке позиция развития изменяется в направлении замены его дискретной сущности на непрерывную (Бестужев-Лада, В. П. Борисенков, В. С. Лазарев, Г. И. Петрова, М. М. Поташник, В. Н. Турченко, Т. И. Шамова и др.).

К понятиям, наиболее связанным с развитием, следует отнести прежде всего следующие: новшество, нововведение, инновационный процесс, новация, инновационный потенциал, инновационные механизмы развития. Новшество трактуется как компонент, связь или взаимодействие, которых раньше в системе школы не было, нововведение — как процесс целенаправленных изменений, которые вносят в среду внедрения (творческую группу учителей, образовательную систему и т. д.) новые относительно стабильные элементы, т. е. нововведение есть процесс, переход некоторой системы из одного состояния в другое, где новшество является предметом нововведения. Здесь принципиально важно, как именно происходит соединение новшеств с имеющимися ценностными ориентациями, целями, условиями, содержанием, формами, методами и средствами организации педагогических, управленческих и иного характера продуктивных процессов, протекающих в школе.

В дальнейшем понятие «инновационный процесс», или инновация (от англ. *innovation* — нововведение), используется нами в трактовке Н. В. Коноплиной [6] как процесс целенаправленных изменений в образовательной системе, обладающих, во-первых, новизной, во-вторых, потенциалом повышения эффективности образовательного учреждения, в-третьих, способностью дать долговременный полезный эффект, оправдывающий затраты усилий и средств на внедрение новшества, в-четвертых, согласованностью с другими уже реализованными новшествами. Объектами инноваций, по нашему мнению, могут быть все субъекты системы образования. При этом, очевидно, инновационный процесс является частным случаем нововведения. Предмет инновационного процесса — новшество — часто называют новацией (от лат. *novatio* — обновление, изменение). Отметим, что нововведение априори нарушает существующее равновесие, поскольку неизбежно противостоит уже сложившейся системе с увязанными целями, методами и способами работы, налаженными связями, привычными нормами и т. д., «сбивая» на какое-то время стабильность функционирования. Поэтому необходимо иметь в виду, что в педагогическом коллективе всегда существует некоторое естественное сопротивление осуществлению инновационного процесса.

Ключевым моментом в понимании трудностей развития школы является, с нашей точки зрения, зафиксированное многими исследователями (см., например, [4, с. 15—21], [1, с. 130]) противоречие между потребностью в непрерывности инновационного процесса с учетом социальной перспективы, а не только требований сегодняшнего дня, с одной стороны, и существующими традиционными формами дискретного развития школы с помощью реформаторских программ — с другой. По нашему мнению, это объективное противоречие нельзя обойти, не выходя в область более широкого теоретического контекста.

В проблематике развития школы научный интерес представляют разные стадии «жизненного цикла» нововведения (см., например, [4, с. 23], [7, с. 30]):

1) проблематизация, которая характеризуется выявлением основных недостатков в результатах деятельности; анализом их причин (недостатки учебных планов и программ, образовательных технологий, методик, материально-технического обеспечения, квалификации и мотивации педагогических и управленческих кадров, мотивации учащихся); оценкой степени негативного влияния обозначенных недостатков на результаты; формированием комплекса проблем («положение на сегодняшний день таково»); осознанием потребности и возможности изменений, выявлением тех условий и факторов, которые поддаются изменению со стороны педагогического коллектива, учащихся и их родителей, и области актуальных изменений;

2) проектирование желаемых результатов, где анализируются возможности («веер идей») устранения выявленных недостатков (или минимизации их негативного воздействия), решения выявленных имеющихся или назревающих проблем, факторы, определяющие эффективность этих решений, и создается идеальное представление о желаемом результате («должно быть так»);

3) планирование требуемых изменений, т. е. стадия, на которой осуществляется поиск соответствующих новшеств и их комбинаций, определяются приоритетность и сроки введения новшеств, состав и последовательность действий для внедрения нововведения («это, так, тогда и тому надо сделать»);

4) реализация запланированных изменений, где создаются рабочие группы по инновационным проектам, осуществляются действия по реализации и контролю за ходом работ, по оценке и корректировке проектов (особые условия, ограничения и т. п.), а также анализу результатов нововведений («кем, что, как и когда делается?»).

Важную роль в успешности решения проблемы развития школы играет интенсификация механизмов осуществления инновационного процесса с помощью сокращения «жизненного цикла» последнего — длительности стадий, сроков перехода от одной стадии к другой, а также путем максимальной реализации потенциала новаций.

Типологию инновационных процессов можно проводить по разным основаниям. В настоящем исследовании методически целесообразно, с нашей точки зрения, классифицировать их по инновационному потенциалу, выделив, согласно А. И. Пригожину [7, с. 39—41]:

во-первых, радикальные, характеризующиеся принципиально новыми образовательными концепциями, моделями, технологиями, методами управления, видами образовательных услуг и т. п.;

во-вторых, комбинаторные, для которых свойственно использование различных сочетаний конструктивного соединения исходных элементов управленческой, педагогической и других систем школы, а также продуктивных процессов, протекающих в ней;

в-третьих, модифицирующие, которые характеризуются улучшением, дополнением имеющихся.

Инновационные механизмы развития школы включают [8, с. 42]:

1) создание творческой атмосферы в различных (во всех) подструктурах школы, культивирование интереса в педагогическом коллективе к инициативам и новшествам;

2) создание мотивационных, психологических, экономических и других условий для принятия и реализации разнообразных нововведений;

3) инициирование поисковых групп и механизмов их всесторонней поддержки;

4) внедрение наиболее перспективных нововведений в системы школы;

5) перевод накопленных в педагогическом коллективе инноваций в режимы постоянно действующих поисковых и экспериментальных образовательных систем.

Инновационный потенциал школы характеризуется разнообразием коммуникативных связей, образовательных сред и условий для саморазвития личности, типов

образовательных институций, сообществ, а также сформированностью способности школы к саморазвитию. Инновационный потенциал педагога — совокупностью социокультурных и творческих характеристик личности педагога, выражающей готовность совершенствовать педагогическую деятельность, и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность ресурсов. Сюда же включается желание и возможность развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в образовании.

Развитие всегда подразумевает возвращение новой образовательной практики с механизмами саморазвития, которые базируются на инновационном потенциале школы, педагогов и особой культуре инновационной деятельности и обеспечивают непрерывность процесса улучшения результатов [4, с. 14—15]. Основой новых подходов к развитию образовательных систем, по-видимому, должны стать современные качественно и динамично изменяющиеся социально-экономические и информационно-коммуникативные условия, новая система отношений в образовательном пространстве, учитывающих наличие рынка образовательных услуг, а также возрастающая потребность в непрерывных инновационных процессах, обеспечивающих эффективное решение проблем образования. В этом контексте особый интерес приобретают поиск и изучение качественно новых перспективных форм, методов и средств развития.

В настоящее время разработано несколько теоретических моделей развития школы. Рассмотрим вкратце некоторые, наиболее значимые из них, привлекающие внимание научно-педагогического сообщества. В русле активного вмешательства в жизнь школы с целью помощи последней в оценке своей деятельности и выборе путей совершенствования следует рассматривать разработки проблемы развития школы норвежскими учеными П. Далиным, В. Рустом (см. [4], [с. 19—21]), априори считающими, что школа может учиться, лишь переживая изменения. П. Далин, В. Руст, предлагая воспринимать школу как систему, которая включает организационную структуру, ценностные ориентиры, человеческие отношения, стратегию развития, значимую внешнюю среду, делают акцент на внедрение изменений, повышающих ее способность к саморазвитию. Для актуализации и стимулирования процессов, обеспечивающих продуктивные преобразования в школе, необходимы, по мнению исследователей, прежде всего мотивация участия в них педагогического коллектива, контроль за ходом работ, поддержка ключевых групп. При таком подходе целью изменений работы школы является улучшение ее способности понимать свои проблемы и возможности их решения, что совпадает в представлении этих авторов с развитием школы. То есть, в данной способности, согласно П. Далину, В. Русту, одновременно имплицитно заключена и способность продуктивного использования выявленных путей развития. При этом они не подчеркивают необходимость регулярности инновационных процессов, что служит основой критики В. С. Лазаревым дискретной природы их подхода к разработке теоретической модели развития школы: развитие не сводится к эпизодическим улучшениям способности выявлять проблемы и возможности их решения.

В рамках этой тенденции В. С. Лазарев, выдвинув актуальный тезис о том, что каждая педагогическая система должна быть не только развивающей, но и развивающейся, также ищет в развитии школы прежде всего улучшение «способности школы выявлять и решать свои проблемы» [4, с. 21]. Эта способность в его трактовке является функцией трех переменных:

- чувствительности к объективным требованиям изменений, т. е. способности своевременно выявлять проблемы;
- чувствительности к возможностям развития, т. е. к поиску новшеств как предмета нововведения, адекватных требованиям к решению выявленных имеющихся

или назревающих при наблюдаемых тенденциях проблем с учетом ограничений прогнозного фона — организационно-управленческих, экономико-финансовых и др.;

– внедренческого потенциала, понимаемого как способность эффективно использовать выявленные возможности развития для улучшения образовательной системы.

Наиболее общим выражением сущности подхода В. С. Лазарева к проблеме развития в разработанной им теоретической модели развития школы является принципиально важное положение о том, что устойчивое развитие школы, адекватное динамике качественных изменений образовательных потребностей разных слоев и групп населения и требованиям к современной организации образования (например, переходу к субъектной позиции в планировании, реализации и оценке повышения квалификации педагогических и управленческих кадров школ и его интеграции в образовательную среду этих школ с учетом системных потребностей последних), могут обеспечить только непрерывные инновационные процессы, успешность которых основана на выделении в структуре школы инновационной системы и широкой вовлеченности в ее деятельность педагогического коллектива.

Таким образом, идеи П. Далина и В. Руста преобразуются в работах В. С. Лазарева не столько в аспекте технологическом, сколько в концептуальном. Причем, если в трактовке П. Далина и В. Руста развитие школы фактически дает шанс для последующей деятельности педагогического коллектива по успешному осуществлению инновационного процесса, то в трактовке понятия развивающейся школы В. С. Лазарев видит непрерывную природу, действительно устойчивое развитие. Предложенный оригинальный принцип может стать, по нашему мнению, смыслообразующим стержнем, базовым принципом построения моделей развития всевозможных образовательных систем.

Альтернативу теоретическим моделям развития школы П. Далина, В. Руста, В. С. Лазарева предложили голландские исследователи Л. де Калуве, Э. Маркс, И. Петри [4, с. 16], которые, выделяя в школе находящиеся во взаимодействии образовательную и организационную системы, делают акцент в ее развитии, в отличие от П. Далина, В. Руста, В. С. Лазарева, на продуктивные изменения именно в этих системах, а не в способности школы осуществлять эффективную инновационную деятельность, т. е. изменяться. Основанием критики подхода голландских ученых к разработке теоретической модели развития школы является то, что они, определяя пространство развития как возможные изменения в организационной и образовательной системах школы, не планируют научить последнюю общим методам решения возникающих в школьной деятельности проблем. По сути, они лишь предлагают каждый раз решать фактически новую задачу: продиагностировать в данный конкретный момент времени состояние дел в обозначенных системах, выявить недостатки в их работе и определить пути их устранения (или минимизации их влияния). Подчеркнем, что обозначенные задачи, которые должны, по мнению Л. де Калуве и его коллег, время от времени решаться в школе, реально разные, хотя и однотипные по структуре.

Этот краткий анализ проделан нами с целью показать, каков научный и методологический контекст, в котором могли бы разрабатываться и совершенствоваться любые концепции (программы), модели развития отечественной общеобразовательной школы, а также подчеркнуть необходимость поиска новых форм, методов и средств развития. Можно было продолжить этот анализ и сопоставление различных подходов к оптимизации школьных инновационных процессов, но нам важно здесь отметить лишь указанный контекст. В дальнейшем, исследуя проблему развития образовательных систем в динамично и качественно изменяющихся социально-экономических и информационно-коммуникативных условиях России, мы будем придерживаться идеи и терминологии, предложенных В. С. Лазаревым при построении своей теоретической модели развития школы.

Образовательная выставка: основные понятия, структура, функции. В настоящее время формирование и развитие рынка образовательных услуг, этого нового явления для российского образования конца XX—начала XXI в., актуализировало и активизировало поиск новых, адекватных времени и потребностям образования эффективных средств развития. Одним из таких средств, с нашей точки зрения, является образовательная выставка [9]. Такой подход согласуется с гипотезой В. Н. Турченко, Г. Ф. Шафранова-Куцева [1, с. 108] о том, что устойчивое развитие образования в широких масштабах в российских условиях возможно лишь на основе принципиально новых, в высокой степени коллективистских форм взаимодействия и профессионального общения научно-педагогического сообщества, когда, как отмечает Т. И. Шамова [10, с. 47], при значительном расширении масштабов межкультурного взаимодействия особую роль приобретают факторы коммуникабельности и толерантности, когда новые функции учителя — исследовательская, диагностическая, коррекционно-развивающая и другие — вызывают необходимость овладения основами инновационной, коммуникативной, рефлексивной, проектировочной и управленческой деятельности.

Образовательные выставки — нетрадиционный социальный институт для российского образования, но активно входящий в него со своими задачами и функциями и играющий в формировании современного образовательного пространства свою особую роль — не только обеспечивают знакомство научно-педагогического сообщества с тенденциями, идеями и опытом развития и обобщение этого опыта, но и повышают инновационный потенциал образовательных систем, включают в работу инновационные механизмы их развития. Основными понятиями теории выставок и практики выставочного движения в сфере образования являются следующие: выставка, экспонент, экспонат, выставочное пространство, образовательная выставка, выставочная технология, выставочный инструментарий, выставочная культура. В дальнейшем выставкой будем называть особую коммерческую или некоммерческую форму деятельности, осуществляемую заинтересованными юридическими и физическими лицами государственного, регионального или ведомственного уровня — субъектами выставки (устроителями и участниками) и выражаемую в целенаправленной организации коммуникаций, рекламно-информационных, договорно-правовых, инженерно-технических, финансово-экономических, хозяйственных работ и услуг в специально обустроенных местах в целях обмена ценностями между участниками — экспонентами и посетителями. Здесь экспонент (от латинского *exponens* — показывающий) — лицо или организация, представляющие для обозрения (экспонирующие) какой-либо предмет, объект (экспонат) на выставке. В дальнейшем из соображений удобства термин «экспонент» мы используем чаще всего для обозначения лица, экспонирующего свои или чьи-то экспонаты.

Выставки как вид деятельности включают все ее структурные элементы:

1) цель, дающую идеальное представление о желаемых выставочных результатах, позволяющую прогнозировать действия устроителей выставки в отношении экспонентов и посетителей и определяющую характер связей и взаимодействия субъектов выставки;

2) мотивы, раскрывающие социально и личностно значимые побудительные причины осуществления выставочной деятельности субъектами выставки (выявление и осознание ведущих мотивов экспонентов и посетителей — ключевое звено в уточнении характера взаимодействия устроителей и участников выставки, принципиально важно формирование продуктивных мотивов, на основе которых определяются значимые цели и конкретные задачи);

3) средства — необходимый и достаточный инструментарий для осуществления выставочной деятельности;

4) трудовые операции (действия), обычно включающие: для организаторов выставки — рекламную-информационную кампанию, комплектование состава участников, формирование общей экспозиции, конкурсной и конгрессной (научно-практической) программ, монтаж оборудования, хозяйственные работы и т.д.; для экспонентов — отбор и подготовка экспонатов, организация экспозиции и работы на стенде, реклама и PR-акции и т.д.; для посетителей — знакомство с достижениями коллег, обсуждение и экспресс-оценку экспонатов на стендах, участие в конкурсной или конгрессной программах, поиск и подбор необходимых для будущей работы материалов и т.п.;

5) результат, находящийся в фокусе внимания общественности, представителей специализированных СМИ, региональных и федеральных управленческих структур, а также субъектов, оргкомитета и дирекции выставки;

6) оценка и корректировка результатов выставки в официальном формате обычно проводится после ее завершения региональными (федеральными) отраслевыми управленческими структурами, оргкомитетом и дирекцией выставки, координаторами выставочных программ, отдельными крупными мероприятиями, конкурсной комиссией и т.п.

Выставочное пространство мы определим как специально обустроенное место, вместительное, где задаются множества отношений и связей, где осуществляется (проводится) выставка, т.е. выставочное пространство включает не только стенды, экспозиции, экспонаты, презентационные залы, места для отдыха и т.п., но и различные факторы, условия, связи, взаимодействия субъектов выставки. Там, где это не вызовет недоразумений, из соображений удобства вместо «стенд в выставочном пространстве», «мастер-класс в выставочном пространстве» и т.п. условимся говорить «стенд на выставке», «мастер-класс на выставке».

Выставку мы назовем образовательной, если главная ее цель — адекватное отражение реального состояния дел в образовании и тенденций развития последнего, создание благоприятных условий для взаимодействия субъектов образовательных систем и сферы производства, распределения, обмена, обращения и потребления ради обмена ценностями, произведенными в самих образовательных системах, а также промышленными, торговыми, сервисными и другими предприятиями и организациями с целью удовлетворения образовательных потребностей, функционирования и развития образования. Отметим, что в данном определении образовательная выставка отражает адекватные времени тенденции в образовании.

Теоретико-эмпирическая модель образовательной выставки должна включать структурные и динамические (процессуальные) компоненты. В качестве ее основных структурных компонентов, с нашей точки зрения, можно выделить следующие:

1) экспозиционный — деятельность экспонентов и посетителей выставки на стендах;

2) конкурсный — деятельность в системе профессиональных и творческих конкурсов в выставочном пространстве;

3) конгрессный — деятельность в рамках научно-практической программы (конференции, семинары, мастер-классы, круглые столы и т.п.).

Каждый из этих компонентов имеет некоторую функциональную независимость в рамках целостной выставочной деятельности. Контекстуальное единство компонентов образовательной выставки обеспечивается общим характером выставочного процесса. Указанные компоненты не равнозначны. Так, по критериям возможности официального сравнения педагогических и управленческих результатов доминируют конкурсы, по критериям оперативности знакомства с достижениями коллег — экспозиционный компонент, а по критериям возможности конструктивного обсуждения концепций, проблем образования — конгрессный компонент.

К наиболее значимым динамическим (процессуальным) компонентам следует отнести:

во-первых, процедурный, связанный с протокольным, процедурным аспектами процессов проведения различных официальных церемоний (открытие выставки, награждения лауреатов конкурсов и т. п.), функционирования сервис-бюро, пресс-центра, социологической службы, жюри конкурсов и т. д., а также с другими процедурами в рамках значимых выставочных мероприятий, событий;

во-вторых, управленческий, отражающий особенности процесса оперативного управления выставкой;

в-третьих, организационный, который связан с особенностями процессов взаимодействия устроителей, состроителей выставки и органов (прежде всего региональных и муниципальных) управления образования, работы ее директората, организационного комитета и отраслевого совета по выработке концепции, миссии, направленности основных конкурсов, общей программы действий и с иного характера организационной спецификой выставочной практики.

Многообразие возможных подходов к понятию «выставочная технология» сводится, по нашему мнению, к трем основным типам:

- 1) форма организации выставки (выставка-форум, выставка-фестиваль и т. д.);
- 2) оптимальный набор методов и форм для получения запланированного результата в конкретных условиях выставки;
- 3) понятие, в котором выделяются методологический уровень (выставочная категория) и уровень конкретных выставочных технологий — образцов выставочного творчества.

Анализ теории и практики образовательных выставок позволяет нам выделить основные признаки выставочной технологии: результативность, алгоритмируемость, проектируемость, воспроизводимость, целостность, управляемость, корректируемость, диагностичность целеобразования.

Выставочная технология осуществляется особой профессиональной общностью участников образовательной выставки — учителями, учеными, родителями, вузовскими преподавателями, студентами, управленцами, сотрудниками специализированных СМИ, издательств и т. д. Она реализуется с использованием определенных методов, средств и процедур выставочной деятельности на основе специальных социальных и ценностных ориентаций как собственно выставочного пространства, так и образовательного пространства в целом.

Выставочным инструментарием назовем совокупность приемов и методов, формируемых на основе выставочных (экспозиционных, конкурсных, рыночных и др.), социальных, психолого-педагогических механизмов достижения целей выставки или участия в выставке с учетом характеристик ее субъектов и экспонатов, т. е., с учетом индивидуальных различий субъектов выставки, а также различий в содержательном, дизайнерском уровне экспонатов, в ресурсных возможностях разработки и реализации проекта экспозиции и т. п.

Важнейшим понятием и философско-методологическим стержнем выставочного подхода к развитию образовательных систем является понятие выставочной культуры, которая, фиксируя сформированность определенных качеств, способностей, навыков педагога (управленца), лежащих в основе его эффективного участия в образовательных выставках, имеет основания стать значимым компонентом общей педагогической культуры в современных социально-экономических и информационно-коммуникативных условиях. В настоящем исследовании условимся считать, что выставочная культура характеризуется, во-первых, рефлексией базовых ориентиров и принципов организации выставок, ресурсов и механизмов развития выставочного движения, во-вторых, знанием целей, функций, структуры, технологии и «продуктов» выставок, умением комплексно применять выставочный инструментарий в процессах проектирования и осуществления проектов эффективного участия в выставках, умением в потоке циркулирующей на выставке информации выделить необхо-

димые сведения, интегрировать накопленные знания и адаптировать к решаемой проблеме. Это понятие родилось как следствие системного взгляда на образовательные выставки, потребителей выставочных услуг, процессы, протекающие в рамках выставочной деятельности; оно фиксирует уровень сформированности определенных качеств, способностей, навыков личности педагога или управленца (знание целей, функций, структуры, технологии и «продуктов» выставок) умение адаптировать накопленные знания к решаемой проблеме и др.), лежащих в основе его эффективного участия в выставке и позволяющих ему выявить существенные изменения в характере решения задач, стоящих перед образованием с учетом выставочного фактора, особенности и специфику педагогической и управленческой деятельности, направленной на использование выставочных ресурсов.

На современном этапе проблема развития образовательных систем, с точки зрения выставочного подхода, обнаружила четыре совершенно специфических — в перспективе развития — аспекта. Согласно первому, личностному, образовательная выставка актуализирует, стимулирует и активизирует процесс развития личности, трансформирует личность в субъекта, который в парадигме С. Л. Рубинштейна «характеризуется совокупностью таких качеств, как активность, развитие и саморазвитие, способность сознательно действовать и изменять действительность, осуществлять самоопределение и самоидентификацию. Субъект способен к самосовершенствованию. Качество человека как субъекта отвечает не определениям «кто» и «быть», а «становиться» [11, с. 28—29].

Действительно, в эмоционально смысловом поле совместной выставочной деятельности ее участники, объясняя и обосновывая свою точку зрения, сопоставляя и логизируя последнюю с другими мнениями, вырабатывают свое мнение по тому или иному вопросу, свою интерпретацию тех или иных явлений, событий, ситуаций в образовательной среде. Более того, структурные и процессуальные компоненты образовательной выставки, условия комфортности ее локальной образовательной среды предоставляют возможность и отстоять свое мнение — субъективную истину, свою позицию. Поэтому на выставке активизируется процесс психологического превращения личности в субъекта, поскольку такое превращение «сможет осуществляться, как отмечает А. Н. Славская [11, с. 229], только при встречно-направленном развитии и ее сознания (в форме совершенствования интерпретаций, выработки своего мнения), и ее личностной позиции в межличностных отношениях как требующей ее признания».

Влияние этого процесса усиливается на образовательной выставке действием анимации в выставочной коммуникации и реализацией так называемой прагматической функции последней, одновременное действие которых можно трактовать [12, с. 24—26, 88—91] как процесс выявления личностью в себе творческих сил, ресурсов созидания, в известном смысле, открывание личностью себя, с одной стороны, и создания (сопровождаемого необходимыми переживаниями адресата информации при адекватном его психическому состоянию, социальному положению и иного рода характеристикам содержанию информации) столь привлекательного образа чего-либо, что имплицитно появляется желание его реализации — с другой. Здесь коммуникация (от лат. *communico* — делать общим, связывать) означает обмен значениями (информацией) между индивидами через посредство общей системы символов и языковых знаков.

Кроме того, нельзя не отметить, используя результаты исследования М. Малкем механизмов научного открытия [13, с. 207], что оценка существенного на выставке в отличие от незначительного связана не только с рациональными критериями, а прежде всего с переживаемым педагогом-участником выставочного процесса чувством интеллектуально прекрасного, социально значимого. Поэтому обнаружение ценности в экспозиции стенда, среди достижений, отмеченных конкурсными награ-

дами педагогических и управленческих, или в презентационном зале и т. д. стимулирует рождение у этого педагога способности ее адаптировать к особенностям своей школы и внедрить в школьную практику.

Влияние развивающей роли образовательной выставки вызывает прогрессивные изменения во взглядах, в ценностных ориентирах и поведении участников выставочного процесса, развитие их личности: пассивность, потребительство, схематизм в работе, неуверенность в себе преобразуются в активность, созидательность, новаторство, уверенность в свои силы, способности, возможности.

Второй из вышеобозначенных аспектов — системный — связан с влиянием образовательной выставки на развитие школы как системы, а также педагогической, управленческой, инновационной и других ее подсистем путем развития инновационного потенциала школы и включения в работу инновационных механизмов развития.

Третий из них характеризует опосредующую роль образовательной выставки в школьной инновационной деятельности: на выставке априори отсутствуют какие-либо понуждения к чему-либо, но здесь при максимально возможном числе степеней свободы всем открыта возможность встроиться в инновационную деятельность, состояться профессионально, здесь экспоненты и посетители сами определяют структурно-технологические особенности плана и реализации своего участия в выставочном процессе, а также сами оценивают пользу последнего для себя, его результаты.

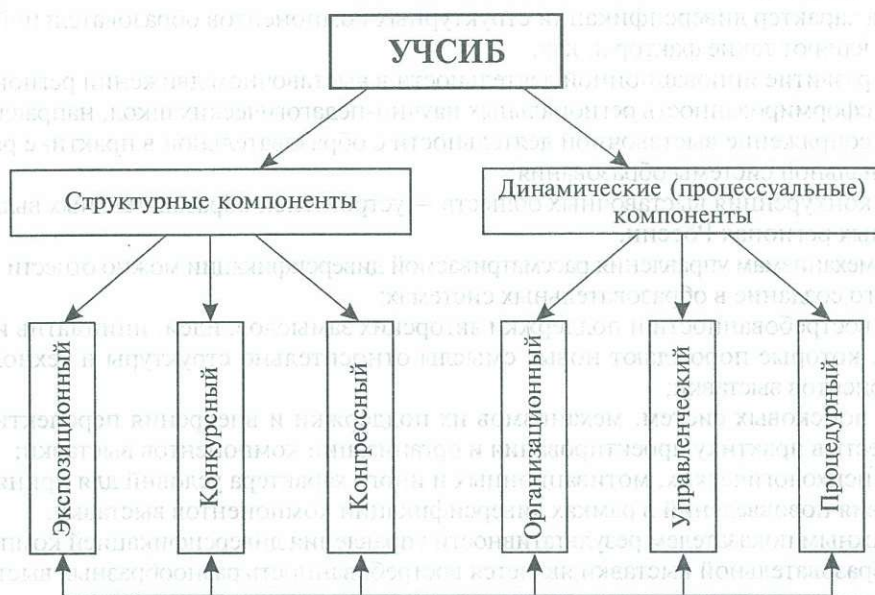
Четвертый аспект — рыночный — связан с иницирующей ролью образовательной выставки в развитии потребности в новом на рынке образовательных услуг. Демонстрация новых подходов к организации учебно-воспитательной деятельности, способов адаптации к изменившимся социально-экономическим условиям, видам услуг и т. д., о которых потенциальные потребители до знакомства с ними на выставочных стендах не имели представления, включает, по нашему мнению, ресурс формирования потребности таких новшеств.

Модель образовательной выставки УЧСИБ — результаты, проблемы, перспективы. Реализация идеи выставки как важного постоянно действующего инновационного фактора в образовательном пространстве сибирского региона потребовала создать целостную модель образовательной выставки, во-первых, ориентированной на применение в качестве средства развития системы общего образования; во-вторых, отражающей образование не в стабильной трансляции и консервации социальности и культуры, а в развитии; в-третьих, предоставляющей участникам выставки возможность профессионального диалогического общения и партнерского взаимодействия в эмоционально-смысловом поле совместной выставочной деятельности; в-четвертых, обеспечивающей вовлеченность научно-педагогического сообщества в выставочную деятельность на основе сопряжения образовательной и выставочной практик.

При этом необходимо, чтобы в данной модели образовательной выставки достижение уровня продуктивного выставочного влияния на инновационные процессы в школе (и образовательных системах других уровней, прежде всего — регионального) в большей степени зависело бы не от организационно-управленческих, финансовых и иного характера ресурсов устроителей выставки, а от социальных, профессиональных, интеллектуальных и личностных особенностей ее участников.

В нашем исследовании модель образовательной выставки построена на основе сочетания имеющих самостоятельную значимость и рассматриваемых в единстве выставочного процесса структурных и динамических компонентов (см. схему), на принципах диверсификации, диалогического общения субъектов выставки в эмоционально-смысловом поле совместной выставочной деятельности и адекватности отражения состояния дел в образовательных системах.

Модель Международной образовательной выставки УЧСИБ



Принципы построения модели. Многообразие и многофункциональность содержания образовательной выставки является макропринципом построения модели УЧСИБа. Важнейшими принципами построения данной модели Международной выставки УЧСИБ, способствующими сопряжению выставочной и образовательной деятельности и повышению уровня их продуктивности, являются:

- 1) принцип диверсификации структурных компонентов выставки (термин «диверсификация» от лат. *diversificatio* — расширение, разнообразие в общем виде трактуется как распространение деятельности на новые сферы);
- 2) принцип диалогического общения субъектов выставки в эмоционально смысловом поле совместной выставочной деятельности;
- 3) принцип адекватности отражения состояния дел в образовательных системах.

Остановимся подробнее на вышеприведенных принципах.

I. Модель образовательной выставки, построенная по принципу диверсификации (расширения многообразия и многофункциональности содержания) всех (!) структурных компонентов образовательной выставки, характеризуется равномошным сочетанием имеющих вполне самостоятельную актуальность и значимость экспозиционного, конкурсного и конгрессного компонентов выставки, рассматриваемых в обеспечивающем их контекстуальном единстве выставочного процесса. В диверсификации структурных компонентов образовательной выставки можно выделить, с нашей точки зрения, следующие направления (сущностные характеристики):

- 1) профильное — развитие и разнообразие внутри уже существующих видов мероприятий компонента выставки (например, тематики, содержания, методик проведения мастер-классов или круглых столов в рамках конгрессного компонента); конкретным примером в рамках профильного направления диверсификации может служить «появление» в блоке конференций УЧСИБа телеконференций;
- 2) системное — развитие и разнообразие видов мероприятий внутри компонента выставки, включая создание новых видов (так, для ряда российских образовательных выставок новым видом мероприятий в конгрессном компоненте, с нашей точки зрения, можно считать научно-практические конференции учащихся, на-

пример, региональную конференцию «Дети. Экология. Будущее» на УЧСИБе в 2000—2002 гг.).

На характер диверсификации структурных компонентов образовательной выставки влияют такие факторы, как:

- 1) развитие инновационной деятельности в выставочном движении региона;
- 2) сформированность региональных научно-педагогических школ, направлений;
- 3) сопряжение выставочной деятельности с образовательной в практике работы региональной системы образования;
- 4) конкуренция выставочных обществ — организаторов образовательных выставок в разных регионах России.

К механизмам управления рассматриваемой диверсификации можно отнести прежде всего создание в образовательных системах:

- 1) востребованности и поддержки авторских замыслов, идей, инициатив и проектов, которые порождают новые смыслы относительно структуры и технологии компонентов выставки;
- 2) поисковых систем, механизмов их поддержки и внедрения перспективных новшеств в практику проектирования и организации компонентов выставки;
- 3) психологических, мотивационных и иного характера условий для принятия и действия нововведений в рамках диверсификации компонентов выставки.

Важным показателем результативности управления диверсификацией компонентов образовательной выставки является востребованность разнообразных выставочных мероприятий и видов мероприятий.

В диверсификации именно всех структурных компонентов выставки состоит принципиальное отличие модели УЧСИБа от других моделей образовательных выставок, ориентированных на суперпозицию экспозиционного компонента и явно выраженную субординированную позицию конгрессного и конкурсного компонентов выставки. Показательным примером в данном контексте являются выставки EDUCOM (Санкт-Петербург) и с 1997 по 2001 г. ШКОЛА (Москва). Следует отметить, что в результате творческого поиска организаторами выставки ШКОЛА эффективной модели, оптимальных сроков проведения и других параметров успешности образовательной выставки ими была реализована в 2002 г. модель, в основу которой положены концептуально-методологические основания УЧСИБа.

II. Принцип диалогического общения субъектов образовательной выставки в рамках их совместной выставочной деятельности базируется на идее Г. Н. Прокументовой партнерского взаимодействия (см., например, [14, с. 14—21], [15, с. 20]).

Применение данного принципа в построении модели УЧСИБа состоит прежде всего в конструировании выставочного процесса, в «приготовлении» выставочной локальной образовательной среды с позиций необходимости порождения ситуаций диалогического общения и реализуется через структуру управления выставкой как организацией субъектов инициативы через методологию и конкретные формы организации замыслов, инициатив, идей, проектов, наконец, через создание и культивирование в выставочном пространстве атмосферы заинтересованности в разного рода авторских инициативах.

Главной особенностью модели образовательной выставки, построенной по этому принципу, является субъектная позиция участников выставочного процесса, которая выражается, в частности, в возможности отстаивать им свои взгляды, свою позицию на происходящее в образовательных системах, реализовывать в рамках выставки (или используя ресурсы выставки) свои собственные замыслы и, как следствие, в формировании продуктивных мотивов участия в выставочной деятельности и в повышении уровня продуктивности выставки в целом.

III. Принцип адекватности отражения подразумевает всю деятельность по организации выставки (предварительную работу с потенциальными участниками выс-

тавки, процесс формирования конкурсной и научно-практической программ, общей экспозиции выставки и организацию выставочного пространства), ориентированную на демонстрацию реального состояния дел в образовательных системах институционального уровня, а также «образовательных панорам», адекватно характеризующих системы образования городов, регионов. Это требует разработки и применения соответствующих методик и создания специальных условий (в том числе и финансовых) формирования как контингента экспонентов и посетителей, участников профессиональных и творческих конкурсов и мероприятий научно-практической программы, так и программы и содержания конкурсного и конгрессного компонентов выставки.

Концептуально-методологические основания построения модели. Теоретические исследования и практика российского выставочного движения позволяют сделать вывод о том, что смыслообразующей сущностью продуктивного конструирования моделей отечественных образовательных выставок является подход, рассматривающий выставочную деятельность как особое средство коммуникаций и практику партнерского взаимодействия ее субъектов в системе социальной коммуникации, имеющие своей целью прежде всего следующее:

- 1) ознакомление научно-педагогического сообщества с новшествами и нововведениями в образовательных системах (в том числе и с неапробированными наукой);
- 2) выявление направлений, форм и методов (в частности, рыночного и собственно выставочного характера) совершенствования различных аспектов образовательной деятельности и возможностей включения их в практику, а также выявление с помощью выставочных механизмов экспертизы как конкретных педагогических и управленческих достижений с целью их внедрения в образовательные системы и процессы, как и выявление псевдоинновационных результатов с целью осуществления барьера их распространению;
- 3) демонстрацию ресурсов влияния образования на потенциал и перспективы развития региона.

Разработка и реализация базирующейся на обозначенном подходе модели Международной образовательной выставки УЧСИБ имеют своими истоками удовлетворение потребностей развития региональных образовательных систем и управления указанным развитием. Необходимым условием продуктивности процессов разработки и реализации модели выставки является, с нашей точки зрения, адекватность модели приоритетным целям управления развитием регионального образования, включающим, как отмечает П. И. Третьяков [16, с. 111—112], следующее:

- 1) комплекс целей «формирования единого образовательного пространства, обеспечивающего высокоэффективную систему услуг и условий, отвечающих образовательным потребностям всех слоев и групп населения»;
- 2) цели превращения образования в систему с развивающим эффектом управления и эффектом развития самого управления образовательными системами при условии корпоративного взаимодействия между всеми социальными институтами;
- 3) комплекс целей «формирования практики социализации и воспитания подрастающего поколения с учетом общечеловеческих ценностей и ценностей национальной культуры», а также, с нашей точки зрения, их конкретизации и наполнения вариативным содержанием, соответствующим локальным региональным социокультурным условиям.

Самую большую сложность в исследовании образовательных выставок как средства развития представляет определение той системы координат, в которой она может быть теоретико-эмпирически смоделирована. Поскольку методологически мы определили выставку как деятельность, необходимо очертить то проблемное пространство, в котором реализуется эта деятельность.

Методологическими основаниями построения модели образовательной выставки служит концепция В. С. Лазарева развивающихся педагогических систем в ее трак-

товке развития школы как непрерывного инновационного процесса, а также концепция социальной коммуникации А. Розена как одной из форм взаимодействия, парадигмы субъекта, разработанная С. Л. Рубинштейном.

Выделение в образовательной выставке коммуникативной природы в качестве доминирующей позволяет рассматривать эту выставку как специальный вид коммуникации и практики взаимодействия в системе социальной коммуникации. Непрерывная природа инновационных процессов, по В. С. Лазареву, осуществляемых с помощью инновационной системы школы путем широкой вовлеченности в инновационную деятельность педагогического коллектива, определяет как сущностно значимое сопряжение образовательной и выставочной практик, но не эпизодическое участие в выставках. Субъектный подход ведет к пониманию участников выставки как субъектов выставочного процесса, в рамках которого реализуется их взаимодействие в эмоционально смысловом поле совместной выставочной деятельности.

В результате анализа особенностей взаимодействия субъектов образовательной выставки мы пришли к выводу, что данный тип выставки ориентирован на реализацию партнерской модели взаимодействия Г. Н. Прокументовой, основанной (в отличие от авторитарной и лидерской модели) на организации общения-диалога в эмоционально смысловом поле совместной деятельности. Поэтому, мы полагаем, что выставку естественно рассматривать как способ порождения новых идей, смыслов, целей, инициатив развития субъектов выставки и их совместной деятельности, а выставочный процесс — как реализацию этого способа. Представление о выставке как о практике совместной деятельности позволяет трактовать выставочное пространство как пространство совместной деятельности. Общение в выставочном пространстве совместной деятельности рассматривается как условие, существенный фактор организации выставочного процесса, управления выставочной деятельностью.

Здесь общение — сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Общение от коммуникации отличается механизмом передачи информации (содержание информации может оставаться таким же): субъекты передачи информации — коммуниканты — при общении занимают активную позицию, видоизменяя, уточняя, дополняя информацию и оперируя ею. То есть, в процессе циркулирования информации между коммуникантами вырабатывается новая информация, которая является достоянием обоих субъектов общения. Партнерство (от английского *part* — часть единого целого) — понятие, обозначающее систему взаимодействий и взаимоотношений, организованных на принципах равенства, добровольности, равнозначности и дополнительности участников образовательных процессов. То есть, партнерство — это сотрудничество, самоорганизованное на основе добровольной ответственности и равенства в достижении общих целей и результатов деятельности [8, с. 68]. Диалогическое общение (от англ. *dialogic communication*) — общение, основанное на диалоге (термин диалог трактуется как множество смыслов или разные смыслы, диалог первоначально возник как «сократическая беседа» и предполагал не только попеременный переход от концепции одного человека к концепции другого, но и создание общей истины, позиции, отличной от позиций каждого из участников), который рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений. В отличие от монологического общения, подразумевающего доминирование во взаимодействии единого смысла, единой воли одного из участников (субъекта общения), диалогическое общение является совместным обсуждением ситуации. В нем принципиально важен факт совместной направленности на разрешение проблем, а также направление активности всех участников на предмет общения, а не на личность одного из участников как в случае монологического общения. Предмет диалогического общения (профессионального, практико-ориентированного или общечеловеческого) призван:

- 1) воплощать интересы и смыслы, занимающие в данный момент одну из ведущих позиций в иерархии мотивов субъектов общения;
- 2) иметь каждому из партнеров свое собственное, отличающееся от другого, видение предмета общения;
- 3) порождать у партнеров в качестве содержания предмета общения индивидуальные смыслы, пересекающиеся в ходе взаимодействия и создающие общее смысловое поле [8, с. 29—30].

Философской поддержкой выставочного подхода к развитию образовательных систем стали многие отечественные концепции, например, В. С. Лазарева, Г. И. Петровой, В. Н. Турченко, Г. Ф. Шафранова-Куцева и др., в которых трансформация понимания непрерывной сущности развития образования рассматривается как объективная тенденция, связанная с потребностью иметь надежные формы, методы и средства развития. В настоящем исследовании образовательная выставка выступает как средство развития, обусловленное современными социально-экономическими и информационно-коммуникативными условиями и тенденциями в развитии образования.

Подводя итоги, можно сказать, что организация образовательной выставки, ориентированная на субъектную позицию участников выставочного процесса, на выявление и учет их творческой активности, уровня сформированности потребности участия в выставке, их мотивационных и других особенностей, а также приемлемых для них характеристик выставочной деятельности, еще не обеспечивает непрерывного эффективного влияния выставки до тех пор, пока не будет встречно-направленного развития потребности, личностного смысла участвовать в ней (выставке), выставочной культуры. Здесь необходимо, по-видимому, исходить из сопряжения образовательной и выставочной практик, мера которого существенным образом определяет адекватность инновационных процессов, протекающих в образовательных системах.

Механизм данного сопряжения заключается в следующем. Во-первых, наличие общего фундамента, на котором строится вся новая целостность (школа-выставка) и аккумулируются ее ценностные ориентации, приоритеты, цели и т. д. Таковым фундаментом, с нашей точки зрения, является развитие школы. Во-вторых, включение в эту целостность всех необходимых элементов (например, повышение квалификации педагогических и управленческих кадров или экспресс-экспертиза результатов инновационной деятельности) в соотношениях, адекватных согласованному и продуктивному взаимодействию элементов, перспективному как для школы, так и для образовательной выставки. Одними из главных условий успешного сопряжения являются совместимость, взаимосвязь и иерархия различных компонентов системы «школа-выставка» при обеспечении подчинения их единой цели развития школы.

Важнейшим проявлением обозначенного сопряжения можно считать, по нашему мнению, макропотребность участия в образовательных выставках, включающая прежде всего потребности в:

- партнерском взаимодействии и профессиональном общении в рамках выставочной деятельности;
- информации о педагогических и управленческих достижениях, об «образовательных панорамах» и особенностях образования российских регионов;
- субъектной позиции в планировании, реализации и оценке результатов процесса повышения квалификации;
- освоении методологии выставок, выставочного инструментария, технологии работы на выставке;
- использовании возможностей, предоставляемых образованию рынком образовательных услуг;
- внесении авторских инициатив по совершенствованию структурных и процессуальных компонентов выставки, участию в ее управлении;

- идентификации своего профессионального статуса;
- интеллектуальных эмоциях.

В качестве основных показателей этого сопряжения, по-видимому, следует выделить, во-первых, адаптируемость, отражающую степень трудности внедрения нововведений в школе, ориентированных на освоение и использование выставочных ресурсов в инновационных процессах; во-вторых, результативность, характеризующую воспроизводимость и визуализацию результатов развития образовательных систем (или их отдельных звеньев), связанного с продуктивным влиянием их выставочной деятельности; в-третьих, целенаправленность, которая указывает на заранее спланированный (неслучайный!) полученный результат.

Концептуальная модель функционального статуса образовательной выставки. Подобно тому как новые подходы к решению проблемы развития образования потребовали уточнения статуса различных звеньев образовательных систем и в первую очередь их функциональных моделей [17, с. 18—19], новый взгляд на образовательные выставки, связанный с преодолением представления о них лишь как о мероприятии рыночного характера и раскрытием их инновационного потенциала, требует определения их функционального статуса.

Потребности выставочных услуг, преломляясь через социальные интересы потребителей данных услуг (отражающие мотивы, цели, задачи участия в выставке), приобретают форму социального заказа на образовательную выставку, который оказывает определяющее влияние на состав участников, содержание и характер общей экспозиции, конкурсной и научно-практической программ выставки. Например, в настоящее время необходимость оценки и селекции в образовательных системах резко возросшего количества новшеств и нововведений вызвала острую потребность экспертизы последних. В связи с усилением роли прогностической функции управления образованием возрастает потребность в мониторинге ожидаемых и желаемых изменений при наблюдаемых тенденциях, острее ощущается нехватка в педагогических и управленческих кадрах, профессиональная подготовка которых была бы адекватной требованиям к динамике прогрессивных изменений в образовании, привела бы к росту потребности повышения их квалификации. Обозначенные потребности экспертизы, мониторинга, повышения квалификации, преломленные через призму социальных интересов потребителей — субъектов образовательной деятельности, приобрели форму социального заказа на развитие экспертной практики, мониторинговых исследований, системы и процесса повышения квалификации. В выполнении этого заказа образовательные выставки играют позитивную роль, хотя нельзя не отметить, что в настоящее время их инновационный потенциал реализуется не в полной мере, что предполагает и актуализирует поиск способов оптимизации его использования.

Образовательные выставки как социальный институт реализуют специфический спектр функций, ориентированных на определенные потребности общества, субъектов образовательной деятельности. Здесь понятие «функция образовательной выставки» трактуется как роль, которую данная выставка выполняет относительно потребностей общества и интересов потребителей выставочных услуг, т. е. образовательных систем (разных уровней) и составляющих их субъектов и групп субъектов. Значение, содержание, структура, а также характер реализации данных функций, представляющих собой результирующую сложной комбинации обозначенных интересов, могут трансформироваться в зависимости от конкретных ситуаций, событий, изменений в образовательном пространстве. Например, пять-шесть лет назад роль выставок в инвестировании образовательных проектов была весьма незначительной, в настоящее время масштабы и результаты деятельности, связанной с раскрытием в рамках выставки инвестиционной привлекательности проектов и привлечением инвестиций для реализации последних, существенно выросли. Инвестирование в пер-

вую очередь касается издания учебной, учебно-методической и методической литературы, в том числе литературы нового поколения, учитывающей возможности применения информационных систем и технологий, телекоммуникационных сетей в образовательном процессе.

На наш взгляд, требуют пояснения факторы, связанные со степенью осуществления функций образовательной выставки. Ясность в этом вопросе ведет к пониманию механизмов реализации потенциальных возможностей выставки в процессе актуализации и активизации инновационной деятельности в образовании, а также позволяет оптимизировать сопряжение образовательной и выставочной практик. Полнота и эффективность реализации данных функций существенно зависят не только от синхронизации с ними ценностных ориентиров участников выставочного процесса, диагностики проблемных ситуаций, разсогласованности и поиска оперативных путей выхода из них, иерархизации функций в контексте «привязки» к политике развития системы образования в регионе, их сопряжения с реалиями сегодняшнего дня, наличия необходимых ресурсов, но и от того, насколько данные функции сбалансированы между собой, реализуются в унисон друг другу в логике алгоритма целостного выставочного процесса — от своеобразного «выставочного резонанса». Поэтому объективной предпосылкой оптимального выполнения любой функции вне зависимости от уровня сложности, значимости, временных факторов становится знание общей структуры функций.

Анализ теоретических исследований и практики выставок позволяет определить основные требования к функциям и структуре функций образовательной выставки: во-первых, их соответствие объективным тенденциям развития региональной системы образования и субъектов образовательной деятельности, ожидаемым и желаемым изменениям;

во-вторых, сбалансированность функций между собой и с концепцией (программой) развития системы образования в регионе;

в-третьих, соответствие потенциальным возможностям организаторов и соорганизаторов выставки.

Как социальный институт априори полифункциональные образовательные выставки осуществляют специфический набор функций, ориентированных на определенные потребности общества, субъектов образовательной деятельности. В данном наборе, на наш взгляд, методически целесообразно выделить следующие основные блоки ключевых функций:

функции активизации инновационной деятельности, сущность которых определяется выставочными возможностями:

- трансляции образовательных ценностей;
- экспертизы новшеств и нововведений в педагогических и управленческих системах и процессах;
- развития профессионализма деятельности и личности работников образования в ситуации субъектной позиции последних в планировании, реализации и оценке результатов повышения своей квалификации;
- мониторинга процессов, связанных с ожидаемыми и желаемыми изменениями в системах образования при наблюдаемых тенденциях;
- коммуникации и профессионального общения субъектов образовательной деятельности;
- стимулирования разработки и внедрения новшеств и нововведений в образовательные системы, процессы;

функции управления информационными потоками, обеспечивающие реализацию организаторами выставки требований, предъявляемых к организации коммуникаций и профессионального общения представителей научно-педагогического сообщества в эмоционально смысловом поле их совместной выставочной деятельности, а именно:

— создание комфортных условий образовательной среды выставки для субъектов выставочной коммуникации;

— актуализации информационных потоков, их обобщения и определения ведущего инвариантного направления в развитии образования на конкретном социокультурном этапе;

— привлечение к участию в выставке субъектов образовательной деятельности, способных наиболее полно и объективно отразить инновационные идеи, замыслы, инициативы и опыт в образовании, тенденции развития последнего;

технологические функции, которые характеризуются реализацией следующих содержательных требований к процессу взаимодействия выставки и значимой для нее внешней окружающей среды:

— коммуникации выставки и окружающей среды в контексте использования выставочных ресурсов управления информационными потоками;

— выявления и селекции интересов и требований субъектов образовательной деятельности относительно содержания и характера выставочных услуг — в перспективе удовлетворения этих интересов и требований в рамках выставки;

— преобразования интересов и требований субъектов образовательной деятельности в конкретные решения и действия, связанные с созданием выставочной инфраструктуры, которая способствует максимально полному и эффективному удовлетворению запросов образовательной практики и ее сопряжения с выставочной практикой. Отметим, что в выявлении технологических функций образовательной выставки использована идея Г. Ушамирской, примененная в ситуации определения технологических функций системы образования [17];

интегративные функции, с которыми связаны выставочные возможности внутренней и внешней (в терминологии В. Н. Турченко, Г. Ф. Шафранова-Куцева [1, с. 133—134]) интеграции образования:

— межведомственная интеграция с целью совместного осуществления социально значимых образовательных проектов, соорганизации инициатив и т. д.;

— формирование партнерской кооперации представителей научно-педагогического сообщества из разных регионов в целях повышения эффективности выявления и решения педагогических и управленческих проблем инновационного характера в рамках совместной деятельности;

— интеграция образовательных систем в единое образовательное пространство с целью содействия их развитию в алгоритме гармоничного сочетания общего и особенного;

рыночные функции, сущность которых связана с ресурсами выставок в обеспечении потребностей рыночной природы субъектов образовательной деятельности и адаптации последних к динамично изменяющимся социально-экономическим условиям:

— маркетинговые исследования потребностей и предложений в условиях рыночных отношений;

— реклама новшеств и нововведений в педагогических и управленческих системах и процессах, субъектов образовательной деятельности и их объединений и т. п.;

— выявление разнообразных каналов и механизмов финансирования образования;

— торговля товарами, используемыми в образовательной практике;

— инвестирование образовательных проектов.

При этом в качестве макрофункции образовательной выставки выступает *информационно-коммуникативная функция* организации поля коммуникации для всех, кто связан с решением проблем образования.

Для современного этапа теоретических исследований и практики выставок характерно появление нового взгляда на образовательные выставки, их инновацион-

ный потенциал и функциональную роль в развитии. В значительной мере это связано с преодолением традиционного представления о них как о явлении только рыночной сущности, с одной стороны, и раскрытием их возможностей эффективно влиять на масштабы, содержание и характер инновационной деятельности — с другой. Сказанное означает, в перспективе развития образования, растущее признание выставки в роли посредника и интегратора субъектов образовательной деятельности и их действий. Такой новый взгляд должен в итоге привести к уточнению функциональных аспектов образовательной выставки, к ее использованию адекватно потребностям развития российского образования в современных социально-экономических и информационно-коммуникативных условиях.

Представления о функциональном статусе образовательной выставки ведут к пониманию ее места среди других социальных институтов в современных социально-экономических и информационно-коммуникативных условиях России. Данным выставкам делегируются функции образовательной, мотивационной и адаптационной природы, казалось бы не свойственные выставкам. Анализ научных исследований и практики выставочного дела позволяет сделать вывод о результативности выставок в обозначенном направлении. Вместе с тем, традиционные функции, связанные с практикой организации и проведения выставок, принимают на себя другие социальные институты — образование, академическая наука, социальные службы, общественные объединения. Значимым становится вклад так называемых состроителей (крупных вузов, научных центров, творческих объединений педагогов и др.) в процесс проектирования и осуществления проектов образовательных выставок. Тем самым создаются объективные предпосылки для актуализации и возрастания роли выставок в теории и практике образования, с одной стороны, и повышения уровня ответственности за результаты выставочной деятельности — с другой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Турченко В. Н., Шафранов-Куцев Г. Ф. Россия: от экстремальности к устойчивости (методология устойчивого развития). — Тюмень: Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2000. — 204 с.
2. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студентов высш. пед. заведений. — М.: «Академия», 2001. — 208 с.
3. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. Год 2000-й / Под ред. Г. Стендинга. — М.: Academia, 2001. — 72 с.
4. Лазарев В. С. О развивающихся педагогических системах // Педагогика. — 2002. — № 8. — С. 13—24.
5. Борисенков В. П. Педагогические системы: развивающие и развивающиеся // Педагогика. — 2003. — № 1. — С. 107—108.
6. Коноплина Н. В. Управление развитием педагогического вуза. — Сургут, 1999.
7. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). — М.: Политиздат, 1989. — 271 с.
8. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов / Редактор-составитель Н. Б. Крылова. — М.: Ин-т педагогических инноваций РАО, 1995. — 115 с.
9. Черник Б. П. Парадигма формирования выставочной культуры в системе общего образования // Философия образования. — 2003. — № 6. — С. 218—225.
10. Шамова Т. И. Переподготовка руководителей образовательных учреждений // Педагогика. — 2003. — № 6. — С. 47—53.
11. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации. — Дубна: Феникс+, 2002. — 240 с.
12. Подгурецкий Ю. Парадигмы современной социальной коммуникации. — М.: ЦСИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2001. — 224 с.

13. Малкей М. Наука и социология знания. — М., 1983.
14. Прокументова Г. Н. Развитие современной общеобразовательной школы: проект «Школа совместной деятельности». Заявка на экспертизу проекта. — Томск, 1998. — 56 с.
15. Осипова С. И. Теоретическое обоснование построения и реализации модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся. Автореф. докт. дис. — Красноярск, 2001. — 36 с.
16. Третьяков П. И., Сидорина Т. В., Воронкова Н. А. и др. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / Под ред. П. И. Третьякова. — М.: Новая школа, 2001. — 880 с.
17. Ушамирская Г. Функциональный статус интегрированной системы образования в регионе. Введение // Alma mater. — 2003. — № 1. — С. 18—25.

СИСТЕМА ПРИНЦИПОВ ПОСТРОЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Э. Г. Скибицкий

С переходом образования на качественно новый этап теоретически аргументированного и экспериментально обоснованного применения средств информатизации (компьютерные технологии и средства коммуникации) в образовательном процессе дистанционного обучения (ДО) возникла проблема разработки системы педагогических принципов создания и внедрения дидактического обеспечения в этот процесс.

Под дидактическим обеспечением (ДиО) дистанционного обучения будем понимать учебно-методический комплекс для конкретной учебной дисциплины или цикла дисциплин, включающий в себя совокупность взаимосвязанных по целям и задачам образования и воспитания разнообразных видов педагогически полезной содержательной учебной информации на различных носителях.

Дидактическое обеспечение дистанционного обучения включает:

а) учебно-методические материалы (книги, учебные пособия, образовательные программы, задания, справочная литература, различные словари, аудио- и видеокассеты и др.);

б) компьютерная поддержка (КПО) (отдельные компьютерные программы, базы данных, электронные учебники, целостные компьютеризированные курсы, программно-методические комплексы и др.);

в) организационно-педагогические условия реализации дидактического обеспечения дистанционного обучения [1].

За последние несколько лет отечественные и зарубежные авторы все больше сходятся во мнении, что главное назначение средств информатизации — это повышение эффективности управления учебной деятельностью (УД) обучающихся. Следовательно, выдвигается проблема создания компьютерной поддержки в виде таких целостных компьютеризированных курсов, которые бы наиболее полно отражали принципы педагогического управления и выступали дидактическим средством для педагога и обучающегося, обеспечивающим эффективность дистанционного обучения (вид обучения, осуществляемый на основе модели, предполагающей опосредованное эмоционально-интеллектуальное взаимодействие педагога и обучающегося с целенаправленным использованием современных информационных и коммуникационных технологий, направленных на самообразование личности). Однако несмотря на широкий диапазон изысканий в данной области, ни высшие учебные заведения, ни общеобразовательные школы не располагают до сих пор достаточным количеством педагогически полезной (целесообразность и эффективность) компьютерной поддержки по образовательным и специальным дисциплинам.

Целостные компьютеризированные курсы (ЦКК) являются по своей сути кибернетическими системами. Их можно отнести к сложным человеко-машинным системам. Поэтому при их проектировании и использовании целесообразно придерживаться основных общесистемных принципов, конкретизированных применительно к процессу обучения на основе современных теоретических достижений в области педагогики, дидактики, методики, психологии, информатики, эргономики и других отраслей знания.

К числу основных общесистемных принципов, обеспечивающих реализацию остальных, относятся, по нашему мнению, следующие: целеустремленность, организованность, динамичность, целостность, эволюционность, открытость, приспособляемость, полифункциональность, самодостаточность, воспроизводимость, технологичность [2]. Все принципы проектирования КПо взаимосвязаны и представляют собой единую систему, в которой каждый из них необходим. Вместе взятые они являются достаточными для того, чтобы их реализация способствовала конструированию педагогически полезной КПо по любой области знаний.

В основу выделения вышеперечисленных принципов положены педагогические теории и концепции активизации интеллектуально-эмоционального взаимодействия участников педагогического процесса в условиях дистанционного обучения.

Системообразующим в этой системе является принцип целостности. Ему подчиняются все остальные принципы. Они связаны между собой логикой конструирования КПо, отвечающей целям, задачам и специфике процесса обучения в режиме ДО. Рассмотрим кратко содержание вышеприведенных принципов (см. схему).



1. Целостность — обеспечивается созданием информационно-образовательной среды, в которой задействован расширенный набор компонентов УД (объекты и процессы, способы взаимодействия, способы мотивации, методы обучения, ориентировочная основа деятельности, способы контроля и самоконтроля, инструменты, основные типы моделей, инвариантные содержательные структуры и т. д.). Учет названных компонентов в сочетании со структурой ЦКК обеспечивает новые свойства системы и ее подсистем по сравнению со свойствами элементов, а также дает возможность выделить устойчивые структуры КПо. Целостности системы способствуют и такие ее составляющие, как экран успеваемости (мониторинг) и «портрет» обучающегося. Экран успеваемости дает информацию о продвижении обучающегося в овладении конкретной дисциплиной или курсом. К психологическим призна-

кам портрета обучающегося относятся: быстрота усвоения учебного материала за единицу времени; количество возвратов к знакомству с теоретическим материалом; настойчивость; степень решительности и уверенности в своих знаниях; реалистичность в оценке собственного уровня и своих возможностей; самостоятельность и т. д. На основании перечисленных признаков можно составить базу данных и использовать ее в воспитательной и учебной работе, при аттестации выпускника, а также для целей профориентации и др.

2. Целеустремленность — система должна быть сконструирована так, чтобы обеспечивать достижение основных педагогических целей: высокой активности обучающихся (за счет специальных способов ее стимулирования); самостоятельности (достаточная ориентировочная основа деятельности и правильная организация работы); изучения нового; формирования умений и навыков обобщения и систематизации учебного материала; учета и контроля; приобретения опыта творчества; рефлексии УД (ей способствует наличие четких учебных целей, осознание алгоритма деятельности и условий его применения); личностной рефлексии. В процессе УД обучающийся должен иметь возможность познания своих личностных особенностей и способов их коррекции. Целеустремленности способствует система параметров деятельности (время, баллы и др.), которые нацеливают обучающегося на достижение основных учебных целей. Особое значение имеет мотивация УД (она может достигаться воздействием на простейшие эмоции обучающихся), а также форма общения с КПо, в том числе дружественного диалога.

3. Организованность — система должна иметь четкую структуру, учитывающую основные закономерности и организационные формы обучения. Оптимальной представляется следующая структура: а) интегрированная КПо, сформированная из курсов, разработанных на основе базовых знаний по отдельным дисциплинам; б) ЦКК, посвященный совокупности разделов или крупным темам дисциплины; в) компьютерные программы, каждая из которых посвящена одной из основных дидактических целей (изучение нового, формирование умений и способностей, обобщение и систематизация, итоговой контроль и т. д.); г) компьютерный учебник, адекватный учебной дисциплине; д) работа программы — экранов, состоящих из независимых друг от друга фрагментов содержания; е) задание, посвященное усвоению содержания на одном из уровней (воспроизведение, стандартное применение, творческое применение и т. д.); ж) функции и режимы, реализующие статистические и динамические составляющие основных компонентов деятельности (мотив, цель, действия и операции, контроль), а также собственную стратегию программы; з) элементы функций (кванты) — порции действий, на которые разбиваются функции для обеспечения видимой одновременности их реализации.

4. Динамичность — в КПо динамичность деятельности может обеспечиваться, прежде всего, за счет такого фактора, как время. Здесь целесообразно применение ряда приемов: соответствие расчетной длительности работ, заданий, компьютерной программы естественным физиологическим циклам деятельности мозга; одновременная реализация основных дидактических функций (мотивация, цель, инструмент, действия и операции, контроль, собственная стратегия программы); наличие показателей результатов деятельности, связанных со временем (время до конца работы, темп и др.); общая ограниченность времени, отведенного на задание и работы; обеспечение возможности реализации импульсивного стиля деятельности.

5. Эволюционность — эволюция системы невозможна, если в ней не будут реализованы главные эволюционные принципы: а) отбор, который может быть обеспечен за счет включения в КПо блоков статистики, учитывающих эффективность УД обучающегося. Это дает информацию для определения направлений совершенствования ЦКК, технологии его применения и оценки педагогической полезности; б) наследование — данный принцип требует использования интегрированной КПо,

в которой закрепляется и передается к вновь разрабатываемым курсам или программам как методологии функционирования ДиО, так и отдельные методические находки. Кроме того, наследованию способствуют образцы разрабатываемых компьютерных программ, а также ЦКК и систем.

6. Воспроизводимость — возможность реализации КПо с учетом специфики данной педагогической системы, региона другими субъектами, гарантия с определенными отклонениями достижения заданных дидактических целей обучения. Это означает, что КПо должна быть реализуема в любом образовательном учреждении при необходимом и достаточном минимуме материальных средств, людских ресурсов и времени. Достигается это за счет изучения реальной ситуации в образовательной системе данного района, разработки детального научно-методического сопровождения (методических рекомендаций педагогу по управлению процессом обучения и инструкции обучающемуся по работе с ЦКК), а также проведения различных мероприятий, связанных с подготовкой участников образовательного процесса к использованию КПо. Компьютерная поддержка должна быть тиражируемой.

7. Приспособляемость — возможность адаптации КПо к личности педагога и обучающегося с учетом их возраста, психофизиологических и индивидуально-типологических особенностей, а также готовности осуществлять свою деятельность в условиях ДО.

8. Технологичность — этот принцип направлен на системное применение научно-педагогического знания к дидактическим задачам управления процессом обучения. Его технологичность определяет последовательность действий (операций), каждое из которых основано на научно обоснованной интеллектуально-эмоциональной деятельности участников образовательного процесса в условиях дистанционного обучения.

9. Полифункциональность — КПо в процессе обучения обеспечивает выполнение различных дидактических функций: диагностической, обучающей, контролирующей, демонстрационной, моделирующей, информационной, мониторинговой и др. Для выбора той или иной функции пользователю достаточно в управляющих параметрах указать режим работы с компьютерной поддержкой.

10. Открытость — принцип этот выражается в «мягкости» ограничений по возрасту, начальному образовательному цензу обучающихся, в контрольных мероприятиях для возможности их обучения в образовательном учреждении в виде собеседования, экзамена, тестирования и т. д.

11. Самодостаточность — по содержанию и алгоритму управления УД обучающихся компьютерная поддержка должна удовлетворять потребностям образовательных учреждений по подготовке высококлассных специалистов, способных конкурировать на рынке труда в современных социально-экономических условиях. Для выполнения этого требования содержательный компонент КПо должен быть подобран и структурирован таким образом, чтобы позволить обучающимся успешно его усваивать без привлечения дополнительных информационных ресурсов. Особенно это требование актуально для обучающихся из отдаленных районов.

Перечисленные принципы предполагают реализацию и развитие с учетом и в соответствии с техническими ресурсами средств информатизации, используемой в педагогическом процессе данного образовательного учреждения компьютерной поддержки по различным областям знаний.

Представляется, что созданная на этих принципах КПо сможет осуществлять рефлексивное управление учебной деятельностью обучающихся в условиях ДО. Это предполагает построение «модели обучающегося», генерирование обучающих воздействий (теоретический материал, задания, подсказки), учет не только правильности ответа, но и способа решения, оценку и даже совершенствование технологии обучения на основе накопленной информации о процессе обучения.

Таким образом, рассмотренные общесистемные принципы составили исходные позиции, на базе которых был разработан научный подход к проектированию и созданию компьютерной поддержки в виде целостных компьютеризированных курсов по различным областям знаний для использования их как при традиционном, так и дистанционном обучении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Скибицкий Э. Г., Холина Л. И. Теоретические основы дистанционного обучения. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. — 136 с.
2. Скибицкий Э. Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения // Дистанционное образование. — 2000. — № 1. — С. 21—25.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. Корнилова

Каждый из регионов России — государства с федеративной формой организации, занимающего огромную территорию на двух континентах, представляет собой субъект культурной жизнедеятельности со своей инфраструктурой, сложившимся укладом жизни, спецификой природного и социального окружения. В процессе жизнедеятельности, образования, культуры в регионе складывается своя региональная общественная система, имеющая неповторимые исторические традиции, уникальные культуросообразные целевые ориентиры, систему ценностей. В философии образования [3] подчеркивается, что каждая личность — это конкретный продукт своеобразия того или иного региона, его житель, органично связанный с ним и адаптированный к его социальным, экономическим, демографическим, культурным и климатическим условиям.

Регионализация исходит из целесообразности выделения из общей системы социального формирования личности, отражающей глобальные, универсальные процессы ее развития, такой подсистемы, которая обуславливает индивидуальность, самобытность личности на уровне ее мироощущения, самосознания, культуры, поведения. В ее основе лежат частные, во многом уникальные, не повторяемые в других регионах особенности территории, природы, социального обустройства, культуры.

Между тем житель региона — это и россиянин, и представитель общепланетарного сообщества людей. Отсюда региональная система социализации и социального формирования личности школьника основывается на идее воспитания толерантности людей, интернационального братства, на положениях мультикультурного образования. Ее ценность измеряется не столько наличием у школьников научных знаний, прикладных умений и навыков, сколько способностью ориентироваться в проблемах культуры, осмысливать свое место в мире, самостоятельно осваивать образцы культуры и пользоваться ими. Эту сложную задачу и решают региональные программы образования, которые одновременно рассматриваются как средство, инструмент решения комплексных проблем развития региона.

Образовательная сфера региона стремится развиваться так, чтобы воспитать на богатых традициях материальной и духовной культуры народа, на общечеловеческих ценностях широкообразованного, культурного гражданина своего общества. И созданные в регионах программы образования нацелены на решение этой задачи. На основе сравнительного анализа программ таких регионов, как Хабаровский край, Республика Тыва, и опытно-экспериментальной проверки разработанного нами проекта мы пришли к заключению, что жизнеспособность образовательной программы обеспечивается, если она создана на основе определенных принципов.

Первый принцип исходит из того, что программа является организационной основой государственной политики в области образования. Это связано с тем, что образовательный и культурный комплекс является наиболее поддающимся структурной перестройке и готовым ее принять, склонным к выдвижению социальных инициатив и проектов. Отсюда образование и выдвигается на роль рычага в перестройке всего народного хозяйства.

Второй принцип заключается в том, что образование объединяет и интегрирует вокруг себя другие сферы, такие как экономика, медицина, социальная защита и др. Другими словами, программа предусматривает переход от отраслевого решения социокультурных проблем к межведомственному. Такой полисферный подход предусматривает совместную постановку целей представителями разных ведомств по выдвижению совместных проектов.

Третий принцип связан с открытостью программы. Гибко реагируя на запросы и потребности жителей и социально-экономических сфер региона, программа является динамически меняющейся системой. Другими словами, это не застывшая система, а постоянно обновляющаяся в соответствии с происходящими в жизни изменениями, при этом имеющая свое основное кардинальное направление.

Четвертый принцип базируется на инновационном характере программы. Само собой ясно, если программа открытая, реагирует на процессы, происходящие в жизни, то она должна иметь опережающий характер. С этой целью она предусматривает целостную систему опытно-экспериментальных площадок всех культурно-образовательных уровней — от дошкольного до поствузовского.

Апробация отдельных положений нашего проекта осуществлялась в процессе социально-педагогической деятельности, организованной в наследно-улусном («наслед», «улус» — административные деления) социуме Республики Саха (Якутия). Главное его достоинство, на наш взгляд, состоит в интегративном характере программы: выдвигаемые в ее рамках предложения и идеи преследуют одновременное решение задач как внутреннего преобразования сферы образования и культуры, так и интеграции ее в сферу народного хозяйства. Отсюда механизм реализации программы состоит в выдвижении и осуществлении проектов, направленных на социальное развитие региона. Другими словами, механизм отличается гибкостью и многовариантностью, возможностью оперативной замены одного проекта другим, более удачным или отвечающим сложившейся обстановке.

Для примера рассмотрим реализацию программы развития образования в Верхневилуйском улусе Республики Саха (Якутия). В улусе всего 26 школ, где обучаются свыше 5 тыс. учащихся. В 9 школах ведется углубленное изучение 12 школьных дисциплин, в 10 школах — профильное обучение по 16 предметам. Основные их задачи: развитие интересов и творческих способностей учащихся; формирование у них трудовых навыков, необходимых в условиях села. Учебно-воспитательная работа школ ведется в единстве с решением задач социального, хозяйственного развития села.

Так, коллектив Харбалахской средней школы поставил перед собой задачу — помочь разрешить завтрашнюю судьбу села, воспитать в детях чувство хозяина, крепко стоящего на земле, любящего землю, вооруженного необходимыми навыками выживания в условиях рынка. А коллектив Кэнтикской школы работает над проблемой создания модели школы как центра развития, источника социокультурных преобразований села. Основные идеи концепции школы: оказание социальной помощи сельской семье, освоение духовной культуры народа и подготовка будущих хозяев земли.

В Харбалахской и других школах исходят из убеждения, что необходимо как можно раньше включать детей в процесс осмысления и осознанного участия в реальной жизни; подготовка учащихся к жизни должна осуществляться в ситуации естественной и актуальной. Школа имеет в собственности 8 га земли, 2 трактора, 2 автомашины, автобус, мастерскую. Продукция, выращенная детьми на учебно-опытном участке, включается в рацион их питания. Всю свою внеурочную деятельность школа осуществляет совместно с общественными и государственными предприятиями (сельским Домом культуры, музеем, фермерскими хозяйствами), создавая детские центры и общества.

Все это позволило сельской школе, сумевшей мобилизовать местные общественные силы и население, обеспечить деятельность таких центров, как учебно-производственный (обучение техническому творчеству, основам рыночной экономики, домоводству, моделированию и конструированию), физкультурно-оздоровительный, этнокультурный, экологический, информационно-технический. Выпускники школы получают удостоверение тракториста-машиниста 3-го класса, свидетельство художника-оформителя, столяра-мебельщика.

Свою важную задачу школа видит и в возрождении духовности и нравственности, причем с учетом национально-регионального компонента. Программа нашей опытной работы предусматривает изучение наряду с материальным и идеального мира людей. По мнению специалистов, содержание предметов естественно-математического цикла меньше готовит ученика к выбору идеального. Идеальное связано с духовностью, что мы находим в народной философии (например, по представлениям якутов, в природе нет «неживого»), раскрывающей взаимосвязь предметов и явлений в природе. И совершенно справедливо Т. И. Степанова пишет: «Учитель физики национальной школы должен быть готов к работе по возрождению духовности и нравственности на уроках физики, основываясь на принципах народной педагогики» [2, с. 128].

Другая особенность, определяющая национально-региональный компонент содержания образования, обусловлена спецификой природно-климатических условий (необходимы знания свойств веществ, предметов при температурах от -50°C до 0°C ; знания о влиянии вечной мерзлоты на жизнедеятельность людей и т. д.). Учебная программа опытных школ предусматривает тесную связь технологической, экологической, культурологической подготовки детей с условиями их жизни.

И, наконец, знание основ этнопедагогики и этнопсихологии позволяет совершенствовать технологию обучения и воспитания. По данным Института национальных проблем образования Министерства образования Российской Федерации, дети коренных народов Севера отстают в своем развитии от сверстников; успешно заканчивают школу лишь 5 % поступающих в школу. Национальные особенности мыслительной деятельности детей Севера недостаточно изучены отечественной педагогикой и психологией. Ни принципы, ни методы обучения, ни дидактические основы составления школьных программ и учебников не рассматривались под углом зрения учебного процесса в условиях школ Севера, хотя циркумполярная цивилизация Арктического Севера является древнейшей, а Север в России занимает 60 % ее территории.

Главная причина отставания детей Севера в учении не в дефектах умственного развития, а в недостаточном учете их особенностей. Так, по данным специалистов, если у 21 % школьников отмечается жесткая локализация лево-правополушарного мышления, то у 43 % детей северных народностей отмечена жесткая локализация правополушарного компонента мышления [1]. Практика убеждает в том, что обучение естественным наукам без наглядной опоры для детей с жесткой локализацией правополушарного компонента мышления не просто бесполезно, но и вредно, не только не способствует развитию мыслительных процессов ученика, но в конечном итоге подавляет это развитие, затрудняя обучение.

Вся выделенная специфика и определяет содержание национально-регионального компонента в образовательной деятельности школ Севера. Следует особо подчеркнуть и то, как в процессе опытной работы доказана оптимальность совершенствования технологии педагогического процесса с использованием передовых традиций народного воспитания. Среди них такие, как: предоставление свободы и самостоятельности детям в решении стоящих перед ними задач и возникающих проблем; уважение личности ребенка как субъекта социальной жизнедеятельности.

Проделанная опытная работа доказывает, что образование и социализация личности ребенка в районах Севера должны строиться на несколько иных подходах,

обусловленных спецификой региона, что определяет специфику содержания и технологии образования, учебно-воспитательной работы школы, образовательно-воспитательной сферы других учреждений.

На основе вышеизложенного методологические подходы к организации образования и социально-воспитательной работы можно определить следующим образом:

— система образования производит самого человека, создавая условия для его постоянного самосовершенствования, самостановления;

— социально-педагогическая деятельность, призванная выполнять социально задаваемые функции и цели, организуется на основе таких положений, как «личность формируется в контексте общечеловеческой культуры», «человек — представитель конкретного этноса», «формирование психических свойств, личностных качеств ребенка происходит в заданных жизненных ситуациях в соответствии с установившимися общественными и межчеловеческими связями»;

— содержание, способы обучения и воспитания учащихся, организация социально-педагогического процесса определяются через обогащение духовного мира детей в условиях технической цивилизации, путем включения их в круг общественных, производственных отношений, через обеспечение свободы как основного условия развития личности, предполагающего отсутствие авторитаризма, системы подавления, поощрение творческой инициативы, признание высокой самооценности ученика.

Таким образом, образовательная система изменяется в содержании образования, где заново создается его гуманитарная составляющая; в технологиях обучения, ориентированных на развитие личности, развитие самостоятельности обучающегося, на индивидуализацию обучения и предоставление учащимся выбора в формах обучения; в технологиях воспитания, ориентированных на формирование личности свобододолюбивого, творческого, инициативного учащегося, на творческое взаимодействие педагога и воспитанника как равноправных субъектов педагогического процесса, ведущее к их духовному единению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Нерадовский В. Х., Нерадовская Э. В. К вопросу о новых подходах к развивающему обучению детей Севера // Народное образование Якутии. — 2001. — № 1. — С. 20—24.
2. Степанова Т. И. Теория и практика профессионального развития и саморазвития учителя физики: Дис. д-ра пед. наук. — М., 2002.
3. Тупталов Ю. Б. К вопросу о философии образования // Философия образования для XXI века. — М.: Логос, 1992. — С. 104—117.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНАЯ ИНВЕРСИЯ В КУЛЬТУРЕ

О. Д. Олейникова

Образовательная система всегда интегрирована в определенный культурный контекст. Разрабатывать стратегию образования без соотношения с реалиями современной культуры все равно, что планировать операцию, игнорируя данные анализов. И если всякая зрелая культура иерархична, то целостная система образования основана на моральных универсалиях, на образовательных стандартах, направлена на решение конкретных социальных задач. При этом ценностные параметры образовательной системы не могут быть неконкретными, расплывчатыми, поскольку моральный релятивизм способен порождать социальный хаос. Есть все основания констатировать, что реформирование образовательной системы сегодня происходит на фоне социальной нестабильности, экономического упадка и того тревожного состояния куль-

туры, которое можно обозначить как «ценностную инверсию». В рамках настоящей статьи осуществляется попытка рассмотрения последней в качестве культурного контекста, в рамках которого формируются фундаментальные образовательные ценности.

В общественных науках предпринимались попытки дать каузальное объяснение расцвета некоторых культур и цивилизаций. Так, Т. Кессиди «чудо» бурного развития древнегреческой культуры связывал с пронизывающими всю ее структуру агональными тенденциями, т. е. духом соревновательности, состязательности, жадной доминирования. Причины энергичного роста буржуазной цивилизации М. Вебер видел в духе протестантизма с его аскетикой, высокой трудовой моралью, ориентацией на материальный успех. Русские мыслители тоже непрестанно осуществляли искания основ русской духовности, составляющих фундамент культуры, обреченной развиваться исключительно в экстремальных условиях и, тем не менее, ставшей великой. Потребность философского анализа ценностной самобытности русской культуры, причин ее расцвета и ее современного состояния, столь тревожного своей очевидной стагнацией, становится все более настоятельной в силу происходящего в нашем отечестве цивилизационного разлома, сопровождающегося некоторыми чертами духовной деградации, а именно — ценностной инверсией.

Ценностная инверсия (от лат. *inversio* — перестановка) — тип ценностной мутации, заключающейся в разрыве традиций, разрушении ценностной иерархии, сопровождающейся кардинальным изменением комбинаторики, когда «низовые ценности» начинают доминировать в культуре и играть роль ценностей определяющих, а ценности изначально подлинные, абсолютные оттесняются на культурную периферию.

В своей знаменитой книге о Франсуа Рабле Михаил Бахтин исследует «смеховую культуру» карнавализации, в художественном пространстве которой происходит массовое низвержение традиционных ценностей и утверждение как ценностно значимой эстетики зада, гениталий и экскрементов. Карнавал как мистерия толпы позволял раскрепостить стихию вожделений, жажду буйства каждому, кто ощущал потребность сбросить с себя сковывавшие его повседневные этикетные нормы. Однако эта ценностная инверсия была локализована пространственно-временными рамками карнавального ритуала, за пределы которого деструкция не простиралась: там, в иерархизированном мире культуры, верх оставался верхом, а низ — низом.

Во времена информационной цивилизации, когда основным транслятором культуры становится телевизионный экран, ценностная инверсия может принять необратимый, глобальный характер, что становится очевидно многим. Так, Валерий Кичин в очередном телеобзоре с тревогой писал: «Когда двадцать лет назад в “Литературную газету” пришло письмо от подростка с криком его души: “Когда прекратят навязывать классику?!”», пришлось развернуть дискуссию “кому он нужен, этот Ленский?”. В ту пору публика еще знала, что Ленский — это из Пушкина, хотя уже была уверена, что Рафаэль — это из фильма “Пусть говорят”. Приходившие в редакцию письма четко делились на два лагеря. Авторы первых, судя по грамматике, хронические двоечники, очень непарламентским тоном требовали гнать скучную классику, которая, им казалась, и есть главный душитель Макаревича. Авторы вторых писали, как правило, грамотно и утверждали, что нормальная культура должна включать в себя все талантливое, а классика — ее фундамент. На исходе 90-х все можно начинать сызнова, только с обратным знаком. Праздник теперь у двоечников, это их телепрограммы, их культура, недоученная и потому недоделанная — они заняли командные высоты и установили сухую диктатуру попсы. И в радиозфире только тинэйджеры...» [1]. Несмотря на полемические «перехлесты», автор справедливо фиксирует уже свершившееся культурное «оборотничество» — инверсию ценностей. Действительно, когда истощается или сознательно стирается вершинный слой культуры, ее дно становится верхом, а, следовательно, и законода-

телем вкусов. Пианист и дирижер Михаил Плетнев об «антимузыкальной чуме» говорит с полным отвращением и законным гневом: «...И это свиное пойло наливают в избытки в корыто для народа» [2]. На этом фоне падает интерес к великой литературе прошлого, а современных писателей уже не рассматривают как властителей дум. Социальным фоном, на котором ценностная инверсия кажется «сотням энтузиастов дна» [3] вполне допустимой и неизбежной, оказываются современные процессы демократизации всех сфер жизни, деидеологизация, ценностный плюрализм, рыночные отношения. На этом фоне центральная идея современного образования — его гуманизация — кажется немыслимо трудно реализуемой, почти утопической, поскольку современной культуре не свойственно ее твердое и последовательное утверждение.

Пушкинское «прекрасное должно быть величаво» в отечественной культуре традиционно оформлялось как потребность художника способствовать развитию этического начала в каждом человеке. Варлам Шаламов в своих воспоминаниях о Колыме писал: «...в этической ценности вижу я единственный подлинный критерий искусства» [4]. Творчество в русской культуре всегда было Голгофой, т.е. — служением, самоотвержением, подвигом. В. Г. Белинский утверждал, что, постигая произведения подлинного искусства, человек включает его ценностное содержание в контекст собственного жизненного опыта. В письме к В. П. Боткину 13 июня 1840 г. он писал: «...только Пушкин есть такой наш поэт, в раны которого мы можем вливать персты, чтобы чувствовать боль своих и врачевать их. Лермонтов обещает то же» [5]. Содержательный спектр сказанного здесь Белинским чрезвычайно богат. Воспринимая творение художественного гения, чьи раздумья, муки, страдания воплощены в нем с предельной выразительностью, человек испытывает некое нравственное потрясение, «ценностный шок», род катарсиса. Начинает пробуждаться и искать выхода собственная творческая энергия, воплощенные в произведении художественные образы ассоциируются с фактами собственной биографии, обязывают к переосмыслению собственного жизненного опыта. Происходит своеобразный «ценностный сдвиг» в сознании, перестройка смысловых установок: воспринимающий либо более глубоко уясняет сущность ранее не входивших в поле его зрения явлений, связей, отношений, либо по-новому их начинает видеть и понимать. Восприятие художественной ценности здесь осуществляется как процесс общения, как акт духовно-нравственного взаимодействия и взаимообогащения опыта художника-творца и опыта воспринимающей личности, способной к сотворчеству и реконструктивному мышлению.

Творчество предполагает наличие глубинной связи с Творцом — Богом, которая фиксируется, прежде всего, в осознании ответственности за результаты своей деятельности по принципу: если ты, художник, не в состоянии сделать людей лучше, чем они созданы Богом, то, по крайней мере, не делай их хуже. Суверенное и истинное назначение художественного творчества — усматривать сущностное в явленном с опорой на мыслящее и совестливое самосознание. Творчество изначально осознается как акт созидания не только творения, т.е. художественного произведения, но и формирование субъективного Духа человека, которому это произведение предназначено. В свете этих задач художник воспринимается как оракул и пророк, как учитель жизни и апостол Истины, как лидер духовного сопротивления. Следовательно, предусматривается возможность страдания и мученичества, что подтверждает основательность избранного художником пути.

Искусство — от слова «искус», «искушение» — уводит художника с тернистого пути совестливого, ответственного творчества в торжище, где все на продажу, где важна не ценность произведения, а его цена, т.е. его меновая стоимость, ибо оно, прежде всего, должно приносить прибыль. Это рыночное, потребительское искусство агрессивно, активно, и, следовательно, всегда в авангарде, в поиске новых, более эффективных средств привлечения публики с целью выкачивания из нее денег.

Деятели потребительской культуры сами относят себя к индустрии развлечений и не озабочены созданием интеллектуальных ценностей. Художественное производство и художественное потребление принимают стандартизированный характер. Потребительское искусство компенсирует однообразие и неполноценность бытового существования среднестатистического человека искусством зрелищных форм, где кровавые злодеяния и чудовищные насилия воспроизводятся с динамикой аттракциона и с целью преимущественно развлекательной. Есть демос (народ) и есть охлос (толпа). Потребительское искусство служит задачам охлотизации демоса, превращению его в хамскую чернь, готовую потреблять любые суррогаты культуры.

В русской культуре XIX в. В. Г. Белинский называл эти поделки, находящиеся вне сферы художественного творчества и вызывающие «чисто наркотический интерес», «исчадием рыночного книгодепия», «серобумажной галиматией, завалившей задний двор искусства, в которой все низкопробно, пошло, плоско» [6]. А. И. Герцен отмечал в качестве характерных особенностей подобных псевдоценностей «вульгарность, сальные намеки, конторский героизм и поэзию прилавка». Причину этого явления Герцен видел в проникновении товарно-денежных отношений в систему духовных ценностей, превращающих их в товар, имеющий своего потребителя — «самодержавную толпу сплоченной посредственности» — мещанство [7]. М. Е. Салтыков-Щедрин разъяснял, что потребительское искусство воспитывает обывателя в духе официально признанных стереотипов и предельно невзыскательных вкусов: оно делает канкан «звездой-руководительницей всех человеческих действий и единственной духовной пищей, которая принимается без отвращения». Адаптация художественного творчества к мещанскому вкусу, по его мнению, породила «геркулесовы столпы пошлости и аляповатейшего клубничизма» [8].

Художественные ценности только через продуктивное восприятие их публикой становятся ценностями самой жизни, а ценностное отношение возникает в акте общения человека с произведением искусства. Переменная величина ценностного отношения — изменение читательских мнений — определяется движением общественной мысли и духовной культуры, развитием сферы художественного творчества. Белинский показал, что нет «читателя вообще», что совокупный субъект художественного восприятия представляет собой сложную систему, каждый элемент которой есть своеобразный тип публики, обладающий определенными, социально обусловленными признаками. Он различал «умных и образованных читателей» и «читателей-невежд», воспринимающих произведение «только глазами, а не умом». Он относил их не к публике, а к толпе, которой по плечу лишь псевдоценности. Публика есть особого рода духовная среда актуализации художественных ценностей, активный участник культурной жизни общества наряду с художниками. В культуре всегда стоит задача превращения публики в субъекта адекватной оценки, умеющего самостоятельно отличать зерна от плевел. Уровень ценностного отношения зависит не только от объективных детерминант художественной ценности, но и от знаний, идеалов оценивающего субъекта, его интересов и потребностей. Любая ценность — ценность добра, истины, красоты — раскрывается только сознанию, которому свойственны гуманистические ценностные ориентации. Белинский подчеркивал: «В злохудожную душу не внидет премудрость!» [6].

Субъект адекватного оценивания — это всегда нравственный субъект. Н. Г. Чернышевский утверждал, что «поэзия едва ли может жить в дурном сердце» [9]. Высказывая свои суждения о произведении искусства, человек обнаруживает степень своего духовного развития. Чернышевский писал: «Тот, кто считает, будто "Гамлет" пуст, а "Каменный гость" скучен, — тот не судя этим произведениям» [10]. Для полноценного восприятия искусства необходимо иметь некоторое тонкое чутье сродни таланту. Эстетическое чувство и эстетический вкус, как показал Белинский, являются основными индикаторами нравственной культуры личности.

Художник творит художественный мир, обладающий самобытным смыслом, который всецело «добыт» из недр жизни самим творцом. Нравственное начало в его произведениях не оплощается, не фиксируется тезисно-назидательно, превращаясь, как это принято в дидактических опусах, в обязательный «моральный хвостик», — оно как бы совершает взлет над обыденностью и замирает в некоем ценностном зените. Оно синтетичнее, глубже, чем бытовое моральное чувство, ибо художественно. Даже если художник изображает порок, он блюдет ценностную дистанцию, не смыкаясь с ним и, используя доступные ему средства художественной выразительности, пытается потрясти душу зрителя зловещим масштабом мракобесия и уродства, вызывая реакцию его отвержения, осуждения, внутреннего неприятия. В итоге происходит нравственное просветление — очищение, «катарсис», по Аристотелю, в процессе которого происходит совершенствование нравственной стороны души зрителя.

Когда под предлогом удовлетворения вкусов широкой публики ей преподносят культурный примитив — потребительское искусство, тогда постепенно и в самом деле происходит примитивизация самих культурных потребностей и вкусов, приготавливая почву для инверсии ценностей. Сознательный отказ от ценностных критериев способствует тому, что априори выдается эстетическая индугенция любой энергичной бездарности. В потребительском искусстве художником движет коммерческий интерес создать произведение, которое принесло бы ему прибыль любой ценой. Этот мощный искус побуждает его жертвовать многим, даже художественной стороной дела. Что же касается морали, то он бежит от нее как от чумы, коль она теряет рентабельность. Порок и преступление он изображает сладострастно, упоенно, красноречиво как соучастник и организатор, наслаждаясь своей дерзновенной эмоциональной отвагой, придающей ему смелость отрицания всех мыслимых приличий, попирая всех святых. Несомненно, воспроизводя любой грех как аттракцион, он придает ему эмоциональную привлекательность, всячески пропагандируя и даже прославляя. Таким образом, антиценности потребительской культуры способны исподволь подрывать социальный порядок, что не может не вызывать тревоги. Член-корреспондент РАМН В. Репин полагает, что необходимо «наладить активное противодействие эпидемии массовой культуры», этого «корыта с помоями», объединиться с целью «ликвидации телерекламы убийств, непристойностей и вседозволенности» [11].

Постперестроечное искусство испытывает затяжное головокружение от неожиданно дарованной свободы высказывания. Этот соблазн увлек многих, тем более что одновременно была ликвидирована ответственность. Искушение свободой художественного слова не далось безвозмездно, издержки этого опьянения оказались весьма убыточны. Потребительское искусство продемонстрировало свою враждебность творчеству, поскольку демонстративно постулировало отказ от традиций, в том числе и традиций гуманизма. Между тем вековые традиции — отнюдь не пережиток прошлого и не результат отсталости, они представляют собой кровеносную и кроветворную систему культуры. Народное творчество космично в смысле целостного воплощения всего многообразия жизни — от трагического пафоса до карнавального фарса: в нем есть и высокий плач, и скабрезная частушка, однако незыблемый внутренний импульс напряженного движения от мира земного к миру горнему, духовному упрочивал ценностную иерархию. Матерное слово в самой озорной частушке оставалось сквернословием, знало свое место и на высокий стиль не претендовало. Потребительское же искусство ныне широко использует ненормативную лексику как последний стилистический изыск не только для фиксации физической стороны любви, но и как прием, якобы надежно усиливающий эмоциональную экспрессию средств художественной выразительности.

Художественное творчество, раскрывающее метафизику бытия, расширяет горизонты человеческого духа, способствует формированию гуманистически ориентиро-

ванного самосознания и всячески препятствует процессу расчеловечивания человека. Потребительская же культура способна поглотить молодежную массовую культуру, навязывая ей свою систему псевдоценностей. Эта возможность вполне реальна, поскольку в массовом масштабе потребительская культура осуществляет эротизацию даже тех проблем и сюжетов, которые весьма далеки от обозначенной тематики. Секс возносится ею на вершину ценностной иерархии, рассматривается как критерий успеха, здоровья, благополучия, как смысл жизни. Пропагандируются самые экстравагантные формы сексуального поведения. Целомудрие, умеренность представляются как проявление отсталости и подвергаются осмеянию. Потребительская культура тиражирует дегуманизированный секс, где возможны насилие, агрессия, извращения, когда сексуальные партнеры деперсонализированы и воспринимают друг друга как объекты, как средство удовлетворения желания. Потребительская культура пропагандирует алкоголь, никотин, наркотики как средства снятия стресса, страха, бегства от реальности, провоцирует асоциальное поведение. Криминальный мир оказывает на нее свое воздействие, в результате чего эстетизируется преступная среда, а блатной жаргон и матерщина осуществляют свою экспансию в стихию языка на всех уровнях его существования — от литературного до бытового. Манипулятивная функция потребительской культуры проявляется в навязывании поведенческих стереотипов, далеких от гуманистических целей. Воспроизводя всю правду жизни с отстраненным холодным цинизмом, либо сладострастно смакуя ее пороки и мерзости, потребительское искусство не способно рассеять мрак, оно лишь концентрирует его в сплошной сгусток неверия и отчаяния. Поэтому очевидно, что потребительская массовая культура преследует цели эскапистские и откровенно коммерческие, в то время как художественному творчеству оказывается внутренне присуще развитие, углубление нравственного начала в человеке, которое возникает как свидетельство пробуждения самосознания личности, ее ответственной совести.

Вторым свидетельством инверсии ценностной картины мира является опыт постмодерна, в рамках которого сознательно отвергаются все нормы и ограничения, выработанные предшествующей культурной традицией. Согласно Ж.-Ф. Лиотару, «постмодернизм обозначает состояние культуры после трансформаций, которым подверглись правила игры в науке, литературе и искусстве в конце XIX века» [12]. «Игра в бисер» абсолютизируется в качестве приема, надежно гарантирующего бесконечные аллюзии интертекстуальных забав. Действительно, постмодернизм демонстративно отказывается от гуманистических ценностных установок, заменяя их игровыми.

Культуру можно рассматривать как положительный опыт человечества, трансформирующийся в опыт личности и наоборот. Гуманизация культуры и гуманизация образования теснейшим образом связаны с гуманизацией жизни. Культура базируется на ценностной иерархии, где высшими ценностями являются сфера Должного и сфера Идеального как области незыблемого господства нетленных канонов красоты, изящества и совершенства. Постмодернизм разрушает и отрицает иерархию ценностей, он принципиально «нониерархичен». Отрицание системы ценностных приоритетов фиксируется в отказе от моральных императивов. Отсюда основной принцип постмодерна — принцип «нонселекции», понимаемый в качестве призмы, через которую мир воспринимается как принципиально децентрированный, распадающийся, как некий хаос, лишенный причинно-следственных связей и ценностных ориентиров, когда предметом эстетического любования становится «последний мусор жизни» (Б. Гройс).

Отечественных постмодернистов В. Сердюченко не без оснований назвал «младонатуралистами» из-за их тяготения к эстетике «низа». По его мнению, Ю. Буйда и Ю. Алешковский, Э. Лимонов и А. Королев, Виктор Ерофеев и В. Сорокин — соревнуются между собой в создании «литературных кошунств»: «Процессы эрекции,

дефекации, генитальные переживания для них адекватны переживанию музыки Моцарта, и не случайно их персонажи совокупляются друг с другом не иначе как с именами Розанова, Хайдеггера или Сартра на устах. Но это — «дезодорант, интеллектуальный гарнир для доверчивых. В основе же — претензия зарегистрировать свою гипертрофированную блудливость... Читая интимные дневники Чернышевского и Добролюбова, мы с горестным смущением убеждаемся, как много в их юности было подобного же, постыдно-генитального. Но у них достало моральной ответственности не обременять русскую литературу уклонениями этой плоти. Их литературное «Я» аскетически безупречно. У этих совсем наоборот. То, что должно быть сокрыто, выставлено на всеобщее обозрение, то же, что составляет действительные заботы человечества, в их писаниях никаким инфракрасным чтением обнаружить не удастся» [13]. В какой-то мере горестно сознавать, что русский писатель, испокон веков отличающийся извечным «метафизическим голодом», напрочь утратил интерес к духовной стороне жизни, к своей собственной человеческой сущности, что он стал принципиально небрезгливо невзыскателен.

Искусство как воплощение художественного творчества строилось на коммуникации «автор—художественное произведение—читатель». Постмодернизм утверждает в качестве основного положения деконструкцию — «смерть индивидуального текста», растворенного в явных и неявных цитатах, реминисценциях, комбинациях. Распространенные художественные приемы постмодерна — коллаж, пародия, ирония, имитация, эклектика, «передразнивание». Жан Бодрийар рассматривает культуру как систему «симулякров», т. е. «кажимостей», не обладающих никакими референтами, являющих собой фантомные миры самореференциальных знаков. Постмодернизм отказывается от идеи авторства. Как свидетельствует Ролан Барт, «смерть автора» — топос, «общее место» постмодернизма. На этом обстоятельстве фиксирует внимание Виктор Ерофеев: «Для меня постмодернизм — это полный разрыв с традиционной литературой. Возникает уничтожение автора, крайне необходимое уничтожение, потому что автор в литературе просто устал. Само понятие автора — это уже устаревшее понятие, и надо от него избавляться» [14]. Таким образом, автор по собственной воле сбрасывает венец властителя дум.

Постмодернизму, оказывается, не нужен и реципиент. Так, Владимир Сорокин отказывается от читателя: «Я не пишу для читателя, я его никогда не учитываю. Я пишу для себя, для своего удовольствия» [14]. Художник-постмодернист уже не рассматривает себя ни в качестве пророка, ни в качестве учителя жизни, его устраивает роль эстета-экспериментатора, для которого манипуляция с формой оказывается средством самоутверждения. Хосе Ортега-и-Гассет пояснил особенность этого приема, которому свойствен, по его мнению, определенный культурный цинизм, когда «предмет подается на изломе, в момент осквернения». Следовательно, в постмодерне отсутствует «другой» как адресат, как собеседник. Постмодерн замкнут на самом себе. В социальном плане постмодернизм не огорчен отсутствием мифов единения и отказывается воскрешать старые или создавать новые идеологемы единства. «Светлое будущее» как цель перестает быть ценностью.

Концепция человека в постмодерне строится не на утверждении его целостности — «индивиде», а на фиксации его как «дивида», фрагментарного разорванного, смятенного, лишённого целостности. Концептуальный цинизм дегуманизирует суть человека и человечества. Еще мэтр западно-европейского постмодернизма Генри Миллер делился своим сокровенным взглядом на природу человека, утверждая, что он есть не что иное, как «вместилище порока и мерзости». Кроме того, в условиях техногенной цивилизации получают признание и одобрение технологические подходы к человеку. В педагогике, к примеру, всерьез рассматривается проблема «технологии воспитания». Патологическим следствием этих процессов, как отмечает П. Козловски, может стать «техноморфизм», в результате чего индивиды понимают себя и

свои отношения с другими индивидами исключительно в соответствии с техническими категориями, что может повлечь за собой «оскудение богатства человеческого взаимопонимания и духовный упадок» [15].

В США при отсутствии культурных традиций, при повсеместной и всеохватывающей, пронизывающей все сферы жизни, прагматической ориентации массовая коммерциализированная культура воплощается в культурную индустрию. Русская культура никогда не грешила изоляционизмом и была отзывчива на все идеи западной цивилизации, вдохновляясь ими порой до утраты здравого смысла. Европеизация для России воплощалась, прежде всего, в рассмотрении себя как части Европы. Прижились на почве нашей культуры и мелкобуржуазный мещанский «кич», и изыски герметически элитарного постмодерна. Современное развитие по чужому, прежде всего американскому, образцу отечественные социологи и культурологи обозначают термином «вестернизация». По мнению В. О. Рукавишникова, экспансия США в сфере культуры может привести к кардинальным изменениям менталитета российского общества. Он обращает внимание на глобальный характер этого процесса некритического усвоения и принятия большинством населения и элитой, в частности, ценностей и норм западного, в первую очередь, американского образа жизни. Вестернизация понимается им как в широком смысле слова (преобразование на западный манер законодательства, всей системы экономических и общественных отношений, установление более тесных отношений зависимости от Запада в области внешней и внутренней политики и проч.), так и в узком смысле слова, акцентирующем внимание на процессах в сфере сознания, культуры и образа жизни. Он пишет: «Внедрение в сознание нации чужих стереотипов напоминает массированные атаки “летающих крепостей”, превращающих городской пейзаж в пустыню» [16]. Как же предначертано развиваться в новых условиях русской культуре и ее ценностному ядру — русской духовности?

Одними из первых философов, поставивших задачу выявления ценностных оснований русской духовности в XIX в., были славянофилы. Их воззрения не утратили своей актуальности, и сегодня отнюдь не выглядят архаичными. Прежде всего, потому, что мыслители славянофильской ориентации стремились осмыслить направленность развития России в категориях предельного духовного напряжения. Ими не отрицался тот реальный факт, что западная цивилизация в процессе своего становления постоянно опережала Россию. Однако эта цивилизация ими рассматривалась как пример для подражания, как отчужденная от духовных первооснов истинно народной жизни и потому как утилитарная и формалистическая. Родоначальник славянофильства А. С. Хомяков рассматривал проблему духовного потенциала России в свете развития рациональности западно-европейской цивилизации, и религиозную веру понимал как моральную разумность человека. Однако, по его мнению, личная вера человека и разум, облеченный в нравственно ориентированную волю, обретают органическое единство в соборном мышлении людей. Осмысленные в современном ключе синергетического мировидения, эти принципы представляют собой лишенный мистификации триединый субстанциональный процесс взаимопревращения личностного, коллективного и космического начал. Соборность как духовный коллективизм выступает здесь как форма проявления единства личности и Вечности, как способ проникновения личности в Вечность, а Вечности в личность. Коллективизм в этом смысле является духовным средоточием и формой повседневного бытия людей, когда они ориентированы на восприятие Вечности и способны поддерживать постоянное смысложизненное напряжение в человеческих отношениях. Таким образом, «соборная духовность», в понимании Хомякова, сама по себе активна, носит объективно-личностный характер в силу своей способности связывать воедино космический и индивидуальный человеческий разум. Соборное единение людей определяет целостность исторического духовно-ценностного про-

цесса, который выражается в сознании и быте народа, в его языке и культуре и называется идеологом славянофильства «силой жизни» [17].

Русские мыслители понимали мир культуры как совокупность ценностей, способствующих формированию гуманистически ориентированной личности. Культура является коммуникативной системой, открытой диалогу. Человек — сын природы, личность — продукт культуры, слепок формирующих его культурных условий. Следовательно, несомненен приоритет культуры, общественных форм жизни над природными предпосылками человеческого бытия. Павел Флоренский подчеркивал, что культура — это среда, питающая и взращивающая личность. Только общаясь с духовно богатым взрослым, ребенок постепенно превращается в носителя культуры, т. е. становится личностью. Владимир Соловьев к составляющим феномен духовности относил способность к стыду, способность к милосердию, способность к благоговению перед добром [18]. Мужество сострадания определяется его способностью быть объективированным в поступок. Отсюда понимание духовности как интенции к Благу, как силы жизнеутверждения посредством жертвенности.

Ценностными основаниями культуры любого народа являются святыни, задающие личностно значимые нормативы поведения. Отдельный человек может им не следовать, но каждый в этом случае смутно, либо явно осознанно осознает аномальность собственного повседневного бытия. Культура как система нормативов, как ценностная иерархия понималась многими зарубежными гуманистами. Так, Альберт Швейцер дает следующее определение культуры: «Культура — это итог всех достижений отдельных лиц и всего человечества во всех областях в той мере, в какой эти достижения способствуют духовному совершенствованию личности и общему прогрессу» [19].

Рыночные отношения подспудно гедонистичны, ибо распалют внутреннюю жажду ненасытного потребления и утверждают в качестве смысла жизни удовлетворение бесконечно растущих потребностей. П. Флоренский, отмечая безнадежную ограниченность гедонизма, в своем труде «Столп и утверждение истины» ссылается на представленное в Коране изречение, приписываемое Иисусу: «Кто стремится быть богатым, тот подобен человеку, пьющему морскую воду. Чем больше он пьет, тем сильнее в нем жажда, и никогда он не перестанет пить, пока не погибнет». Если экстраполировать это рассуждение на все человечество, то в нем с очевидностью обнаружатся апокалиптические мотивы. В нынешнее время, в условиях всеобщего и повсеместного «оползня норм» (Р. Якобсон), художник, как создатель потребительского искусства или как представитель постмодерна, во имя любви к деньгам отказывается от любви к людям и создает ценностно опасный, дегуманизированный «антимир», который постепенно захватывает все пространство культуры, в том числе и пространство образовательное. Коммерциализация, пронизывающая все стороны жизни, изменила парадигму коллективного мышления, подменив его индивидуализмом. Ничем не ограниченный инстинкт прибыли культивируется новой идейной атмосферой — ничем не ограниченного культа силы и философией успеха любой ценой. Так и образовательная система может переориентироваться на подготовку исключительно прагматиков.

Культура, являясь результатом собственных свершений человека, оказывается не субстратом его сущности, а критерием, эту сущность определяющим, и, вместе с тем, субстанциональной основой, эту сущность задающей. Отсюда вывод: «Хочешь проникнуть в тайну человеческой личности — изучай культуру, которая его выпестовала». Человек оказывается одновременно и творением, и творцом культуры. Культурная традиция есть трансляция гуманистически ориентированной созидательной энергии. Поэтому вполне логично полагать культуру как самодвижение утверждаемых человеком ценностей и ценностных смыслов, как феномен ценностной самодетерминации. В этом смысле телеологический вектор развития культуры — возрастание человеческого достоинства, «самостоянья». Вспомним А. С. Пушкина, писавшего:

«Самостоянье человека — залог величия его». Однако добро является не атрибутом культуры, а оказывается лишь ее модусом. Таким образом, культура есть ристалище вечного противостояния прекрасного и безобразного, истины и лжи, добра и зла, Бога и Сатаны. Аксиологический плюрализм и релятивизм разрушают ценностную иерархию, одновременно порождая ценностную инверсию: то, что всегда было на культурной периферии, постепенно, но стремительно перебирается в центр и на вершину.

Прекрасное, истина, добро первичны. Чтобы выработать иммунитет к восприятию антиценностей, необходимо непрестанно насыщать свой дух «витаминами духовной жизни» — подлинными ценностями культуры. Хотя, сказать по правде, ныне культура многим нашим соотечественникам не по карману. И тут полезно вспомнить, что Третьяковская галерея — художественная коллекция, собранная братьями Павлом и Сергеем Третьяковыми в Москве из картин преимущественно русских художников, была принесена ими вместе с помещением в дар Московской городской думе в 1892 г. По воле дарителей, «Городская художественная Павла и Сергея Третьяковых галерея» должна быть открыта на вечное время для бесплатного обозрения ее всеми желающими не менее четырех дней в неделю в течение всего года». Естественно, сейчас это завещание не выполняется. Сегодня совершенно очевидно, что культура не способна прокормить себя сама. Брошенная в стихию нашего хамского рынка, она с неизбежностью приобретает присущие этому рынку черты и повадки. Именно государственный протекционизм может помочь преодолеть как экономический, так и культурный хаос. Лишь с возникновением демократического, правового государства, способного осуществлять политику поддержания культуры и образования, а также с формированием гражданского общества, осознающего, что идеал Свободы глубинно связан с идеей Культуры, возникнет возможность преодоления ценностной инверсии.

Основанием же русской духовности изначально был панморализм — гуманистический переизбыток ее культуры. Архетипические ее мотивы — искание правды, ее носитель — праведник и правдоискатель, правдозащитник и страстотерпец. Такие ценности, как Родина, патриотизм, в русской культуре всегда играли роль мощного национально-объединяющего фактора, обладали огромной организующей силой, служили основанием ее ценностно-нормативного согласия. Русский философ Н. С. Булгаков писал, что «теми же таинственными и неисследованными связями, которыми человек соединяется чрез лоно матери со своими предками и прикрепляется ко всему человеческому древу, он связан чрез родину и с матерью-землей, и со всем Божиим творением» [20]. В традициях русской национальной культуры духовными основаниями творчества всегда были этикоцентризм, жажда содействовать процветанию отчизны, потребность в обретении художественного языка, способного по мощи своей выразительности быть созвучным масштабу этой главной смысло-жизненной цели.

Если раньше вечные ценности и идеалы были подчинены «левиафану» государства, то сегодня складывается впечатление, что они попросту отменены «монстром» рынка. Однако значение идеала для становления личности и нравственной жизни общества нельзя недооценивать. Следовательно, в дни трудных — в чем-то удачных, а в чем-то неудачных — реформ пристало спрашивать с себя по большому счету, преодолевать отчаяние и страх, упрямо строить сильное Российское государство, формировать сконцентрированную устремленность на созидание блага каждого человека в рамках единого блага отечества, его системы образования, его культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кичин Валерий. Новый год с политическим уклоном // Литературная газета. — 1999. — №1/2. — С. 8.

2. См.: Грум-Гржимайло Т. Время папуасов. Поминки по музыке в эфире // Литературная газета. — 1999. — № 4, 27 янв. — С. 8.
3. Каграманов Ю. Демократия и культура // Новый мир. — 1997. — № 1. — С. 180.
4. Шаламов Варлам. Воспоминания // Знамя. — 1993. — № 4. — С. 125.
5. Белинский В. Г. Полн. собр. соч.: В 13 т. — М., 1953—1959. — Т. 9. — С. 528.
6. Белинский В. Г. Полн. собр. соч. — Т. 6. — С. 325.
7. Герцен А. И. Собр. соч.: В 30 т. — М., 1954—1966. — Т. 1. — С. 141.
8. Салтыков-Щедрин М. Е. Собр. соч.: В 20 т. — М., 1965—1966. — Т. 9. — С. 40, 242.
9. Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч.: В 16 т. — М., 1939—1953. — Т. 3. — С. 369.
10. Там же. — С. 36.
11. Репин В. Крестовые походы дилетантов // Литературная газета. — 1999. — 27 янв. — С. 1.
12. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н. А. Шматко. — М., 1998. — С. 9.
13. Сердюченко В. Прогулки по садам российской словесности // Новый мир. — 1995. — № 5. — С. 223—224.
14. Постмодернисты о посткультуре: Интервью с современными писателями и критиками. Сер. «Классики XXI века». — М., 1998. — С. 99.
15. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития. — М., 1997. — С. 50.
16. Рукавишников В. О. Социологические аспекты модернизации России и других посткоммунистических обществ // Социологические исследования. — 1995. — № 1. — С. 78.
17. Хомяков А. С. Полн. собр. соч. — М., 1882. — Т. 1. — С. 127.
18. Соловьев В. С. Оправдание добра. — М., 1996. — С. 155.
19. Швейцер А. Культура и этика. — М., 1973. — С. 103.
20. Булгаков С. Н. Тихие думы. — М., 1996. — С. 308.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ОСНОВЫ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Г. И. Чижакова, Н. А. Попованова

«Концепция модернизации российского образования» обуславливает необходимость изменения направленности педагогической мысли от односторонне функционального к целостному представлению об образовании как универсальной ценности. Ориентация на данную тенденцию ставит перед педагогическими вузами задачу формирования профессиональной компетентности будущего учителя, которая определяется его профессиональными и личностными ценностными ориентациями, отражающими качественные связи и отношения знаний, умений, навыков, опыта, контактов, целей и ценностей в их динамике.

Теоретические основы профессиональной компетентности будущего учителя разработаны Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. А. Сластениным. Изучение профессиональной компетентности специалиста на вузовском этапе ее становления обозначено в исследованиях В. А. Адольфа, Ю. В. Варданян, Н. Е. Костылевой, С. В. Милешиной, Л. А. Петровской и др.

И. Д. Лушников, Л. М. Митина, Е. М. Павлютенков выделяют значимость личностной составляющей в структуре профессиональной компетентности, однако они не рассматривают данную проблему во взаимосвязи с формированием ценностных ориентаций будущего учителя.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить противоречие между потребностью общества в компетентных педагогах и отсутствием теоретиче-

ских разработок по проблеме формирования у них ценностных ориентации как основы профессиональной компетентности.

Отсутствие специальных исследований по названной проблеме затрудняет успешное решение задачи формирования ценностных ориентаций как основы профессиональной компетентности будущего педагога. Постановка этой проблемы имеет, на наш взгляд, большой педагогический смысл и требует научной разработки.

Понятие «профессиональная компетентность» зародилось в античности. Оно отражало идеальные представления Аристотеля о высшем образовании, изучении профессии. В эпоху Средневековья в его основу была положена идея организации профессионального образования на рационалистической основе, в период Возрождения — ценностная идея всестороннего развития личности. В XVIII в. компетентность учителя определялась в основном наличием у него нравственных качеств, профессионального долга (И. Кант); его педагогическим тактом, нравственной волей, справедливостью (И. Ф. Гербарт). Российская педагогика этого периода определяла компетентность учителя как наличие у него знания о нравственности и стремления руководствоваться им в профессиональной деятельности. Эти идеи получили дальнейшее развитие в работах П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого и др. Компетентность учителя определялась его научной подготовкой, учительским талантом как свойством субъективного характера; его нравственными личностными качествами.

В настоящее время в теории педагогики и психологии сложились различные подходы к определению сущности и содержания профессиональной компетентности будущего учителя.

Профессиональная компетентность учителя определяется как одна из ступеней профессионализма (Е. В. Андриенко, Ю. В. Варданын, В. И. Журавлев, Т. В. Новикова, Н. Ф. Талызина); система знаний, умений, навыков, способов деятельности, психологических качеств, необходимых учителю для осуществления педагогической деятельности (А. А. Вербицкий, А. К. Маркова); как форма исполнения деятельности на основе знаний и личностных качеств учителя (Е. М. Павлутенков) и др.

Ряд исследователей понимают профессиональную компетентность учителя как его готовность к осуществлению профессиональной деятельности (В. А. Алаторцев, А. Д. Ганюшкин, Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин, О. А. Черникова и др.), при этом готовность рассматривается как сложное целенаправленное проявление личности, первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности (М. И. Дьяченко, А. А. Кандыбович). Готовность как качество, состояние и целенаправленное проявление личности в решающей степени обуславливается ее устойчивыми мотивами, психическими особенностями, личностными качествами. В. А. Сластениным готовность трактуется как способность личности осуществлять профессиональную деятельность. При этом готовность рассматривается как целостное проявление личности в единстве теоретической и практической составляющих.

В начале 1990-х гг. некоторые исследователи выделяют значимость личностной составляющей в структуре профессиональной компетентности (И. Д. Лушников, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин). Авторы обращают внимание на развитие внутреннего потенциала личности, ее активности, потребности в самореализации как неперенных составляющих профессиональной компетентности будущего учителя.

Сущность ценностного подхода к профессиональной компетентности раскрывается через ее внутреннюю целостность, где профессиональное и личностное «Я» тесно связаны системой ценностей. Профессиональная компетентность как готовность личности учителя к педагогической деятельности отражает его направленность на ценности профессиональной деятельности (В. А. Сластенин).

Такая направленность предполагает, на наш взгляд, постановку не только профессиональных, но и личностных целей и во многом определяет формирование

качеств личности учителя, способствующих достижению поставленных целей. В то же время направленность личности на те или иные ценности определяется в теории как ее ценностная ориентация (Б. Г. Ананьев). Ценностные ориентации отражают отношение личности к профессиональной деятельности, ее субъектам, определяют мотивацию поведения, поэтому целесообразно рассматривать их как основу профессиональной компетентности.

При данном подходе в качестве составляющих профессиональной компетентности целесообразно выделить не только знания, умения и навыки как содержательные характеристики готовности, но и опыт, контакты, цели и ценности, отраженные в системе ценностных ориентаций учителя. Названные составляющие, находящиеся в неразрывной взаимосвязи и единстве профессионального и личностного аспектов, конкретизируют и углубляют сущность и содержание профессиональной компетентности учителя.

Под профессиональной компетентностью, таким образом, понимается система знаний, умений, навыков, определяющих готовность будущего учителя к осуществлению педагогической деятельности и отражающих направленность личности учителя на ценности педагогической профессии, включаемые в систему ценностных ориентации.

Понятие «ценностной ориентации» личности введено У. Томасом и Ф. Знанецким, которые рассматривали ценностные ориентации в качестве установки личности, определяющей направленность ее поведения. В целом в социально-психологических исследованиях ценностные ориентации трактуются как один из интегративных элементов, характеризующих направленность личности (Б. Г. Ананьев, М. Рокич, В. А. Ядов и др.). Ценностные ориентации фиксируют внутреннюю предрасположенность, «идеальные устремления» личности на когнитивном (рациональном), аффективном (эмоциональном) и конативном (поведенческом) уровнях.

В педагогике ценностные ориентации трактуются как ценностное отношение, характеризующее взаимосвязь объектного и субъектного, внешнего и внутреннего и определяющее направленность личности на ценностные объекты (М. Г. Казакина); как связующий элемент сознания и самосознания (В. Э. Чудновский); вербализованные и осознанные субъектом идеологические, политические, моральные, эстетические основания оценивания объектов (В. И. Гинецинский). Педагогическая аксиология определяет ценностные ориентации как систему отношений человека к социальной действительности. В основе функционирования ценностных ориентаций лежат ценности. Они отражаются в сознании индивида, его отношении к окружающей действительности и проявляются в поведении и деятельности.

В профессионально-педагогической деятельности ценностные ориентации обнаруживаются в отношении педагога к педагогической теории, образовательной практике, личности ученика, собственной личности как субъекту профессиональной деятельности. Проблема формирования ценностных ориентаций студентов педагогического вуза рассматривается во взаимосвязи с развитием у них мотивационной сферы (А. М. Гендин, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, А. Н. Фалалеев, Е. Н. Шиянов); с необходимостью формирования у студентов ценностного отношения (В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова, Е. Ф. Ященко); с формированием личностных качеств будущего учителя (Н. В. Кузьмина, Г. Н. Прокументова, В. Г. Пряникова, З. И. Равкин, В. А. Сластенин).

Ряд педагогических исследований по проблемам формирования ценностных ориентации будущих учителей (Б. С. Круглов, И. Ф. Фролов, Т. И. Юферов, Е. Ф. Ященко) опирается на классификацию М. Рокича, включающую в себя терминальные и инструментальные ценности.

Таким же образом классифицирует ценности педагогической профессии В. А. Сластенин, подчеркивая, что ценностные ориентации будущих учителей так или иначе

согласуются с идеалом, формируя ценностную иерархию жизненных целей, более отдаленных, относительно близких и ближайших, а также ценностей-средств или представлений о нормах поведения, которые студент педагогического вуза рассматривает в качестве эталона.

В обозначенных подходах выделены три компонента ценностных ориентаций — смысловой, эмоциональный, поведенческий, содержательно отражающих аксиологическую триаду: ценностное знание, ценностное отношение, ценностное поведение (В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова).

Анализ различных подходов к изучению поведения личности, его регуляции позволяет сделать вывод о том, что установки, ценностные ориентации находятся в определенной иерархии и вместе образуют своеобразную диспозиционную систему, характеризующую в целом направленность личности учителя на ценности педагогической деятельности.

Процесс формирования ценностных ориентаций будущего учителя содержательно включает в себя присвоение личностью образовательных ценностей; преобразование личности на основе присвоенных ценностей; самопроектирование или самопрогнозирование личности. Проведенный нами содержательный анализ курсов «Общие основы педагогики», «Философия и история образования» позволяет сделать вывод о том, что Государственный образовательный стандарт (2000 г.) предусматривает косвенное рассмотрение ценностных аспектов образования, однако не ориентирует работников сферы высшего профессионального образования на необходимость аксиологических подходов к организации и управлению образованием будущих учителей.

Существует противоречие между аксиологической направленностью современной системы педагогического образования, которая диктует необходимость изучения образовательных ценностей в рамках психолого-педагогических дисциплин, и отсутствием подобных дисциплин в учебном плане педагогических вузов. Как показывает практика и доказывает ряд исследований, возникла необходимость в изучении аксиологических аспектов образования студентами педагогических вузов в рамках спецкурсов, отражающих ценностную составляющую образования (Н. А. Асташова, Т. П. Жуйкова, Н. И. Миронова, В. Г. Пряникова, З. И. Равкин и др.).

Как следствие из первого вытекает противоречие между необходимостью формирования ценностных ориентаций будущего учителя и отсутствием направленности подготовки на формирование у студентов педагогических вузов представлений о значимости ценностной составляющей содержания, организации образования и управления им. Поэтому мы считаем, что необходимо формировать у студентов целостное представление о педагогической аксиологии как новом научном направлении педагогики, изучающем образовательные ценности на основе рассмотрения образования как базовой ценности.

Посредством реализации содержания курса «Педагогическая аксиология» авторы исследований предлагают решать разные задачи: приобщить студентов педагогических вузов к духовным общечеловеческим и специфическим ценностям образования на основе обобщения исследуемого исторического опыта (Н. И. Миронова); сформировать профессиональную направленность студентов под влиянием ценностных педагогических приоритетов (Т. П. Жуйкова); развить профессионально значимые ориентации будущих учителей (Н. Ю. Гузеева); усилить эмоциональную составляющую профессии посредством ориентации на ценность другого человека, передачи нравственных ценностей (Н. А. Асташова).

Вместе с тем в названных исследованиях не обращается внимание на значимость аксиологической составляющей профессионально-педагогической подготовки в формировании компетентности учителя. Вопросы формирования ценностных ориентаций будущего учителя не отражают взаимосвязи Я — профессионального и Я —

личностного. Акцент в названных исследованиях делается на когнитивную составляющую.

Изучение курса «Педагогическая аксиология» существенно влияет, на наш взгляд, на формирование ценностных ориентаций будущего учителя как основы его профессиональной компетентности, которая не исчерпывается знаниями, умениями и навыками. Она включает опыт, который студент приобрел во всех областях жизни; цель, как ориентир активности его личности; ценности, выступающие в качестве внутренних регуляторов деятельности будущего педагога; контакты как межличностное общение и все виды информационных связей и отношений. Такой подход к профессиональной компетентности выдвигает ценности, ценностные ориентации, цели в качестве ее значимых составляющих.

Решение задачи формирования у студентов целостного представления об аксиологическом знании, умения включать это знание в жизненно-смысловой контекст подводит к необходимости изменения способов организации познавательной деятельности студентов педагогических вузов в процессе изучения спецкурса «Педагогическая аксиология».

Мы считаем, что необходима иная организация занятий, использование таких активных форм и способов организации деятельности, которые позволяют отразить целостность ценностных ориентаций во взаимосвязи когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов. Поэтому необходимыми условиями формирования ценностных ориентаций будущего учителя как основы его профессиональной компетентности считаем ориентацию студентов на ценностное знание, обеспечение единства объектного и субъектного компонентов, включение студентов в проектную деятельность.

Экспериментально-опытная работа, которая была проведена нами на базе факультета начальных классов Красноярского государственного педагогического университета, показала, что ценностные ориентации как основание профессиональной компетентности выполняют смыслообразующую, оценочную и регулятивную функции. Спецкурс «Педагогическая аксиология» способствует формированию ценностных ориентаций как основы профессиональной компетентности будущего учителя, если в процессе его изучения студенты включаются в обсуждение ценностной проблематики в ходе лекций-диалогов, семинаров-диалогов, дискуссий, ролевой игры, проектной деятельности. Активные формы и способы организации деятельности отражают взаимосвязь и единство названных условий.

Эффективность спецкурса «Педагогическая аксиология» в плане решения поставленных в ходе исследования задач подтверждается наличием положительной динамики сформированности ценностных ориентаций как основы профессиональной компетентности студентов экспериментальной группы. К примеру, духовные ценности, занимающие до формирующего эксперимента вторую ранговую ступень, переместились на первую (различия по сравнению с констатирующим срезом достоверны с вероятностью 0,99); ценности аналитико-рефлексивного развития стали занимать не третье, а второе место (различия по сравнению с констатирующим срезом достоверны с вероятностью 0,99); ценности когнитивного развития и содержания профессии с пятого и шестого мест поднялись на третье с одинаковым количеством баллов (различия по сравнению с констатирующим срезом достоверны с вероятностью 0,99). В контрольной группе такой динамики в направленности ценностей не наблюдалось.

Если до начала формирующего эксперимента у студентов экспериментальной и контрольной групп преобладал средний уровень сформированности профессиональной компетентности, что подтвердилось количественным анализом данной методики, обработанной с помощью расчетного значения коэффициента Стиюдента, то после проведения формирующего эксперимента сравнение результатов констатиру-

ющего и контрольного срезов в экспериментальной группе показало, что различия по всем видам готовности к профессиональной деятельности, кроме личностной в экспертной оценке преподавателей, достоверны на 99,9 % доверительном уровне. Расчетный коэффициент Стьюдента превышает табличный (3,5) по всем измерявшимся параметрам. По личностной готовности в экспертной оценке преподавателей различия достоверны на 99 % доверительном уровне.

Полученные данные доказывают эффективность разработанных и реализованных нами в процессе изучения спецкурса «Педагогическая аксиология» условий формирования ценностных ориентаций как основы профессиональной компетентности будущего учителя.

Раздел VI

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК.372.2

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

М. В. Корепанова

Одной из характерных особенностей традиционной системы образования является автономность его отдельных звеньев. Это выражается в том, что содержание образования дошкольников, младших школьников, старшеклассников ориентировано на конкретный возрастной период и определяется конкретными, «рамочными» целями.

Дошкольник в условиях организованного обучения и воспитания получает необходимый запас знаний и умений. Но при этом начало обучения в школе, как правило, сопровождается трудностями, и не только адаптационного характера. «Получая» дошкольное образование, не все дети чувствуют себя готовыми к дальнейшему обучению. Причина кроется в «нестыковке» приобретенных ранее знаний, освоенных методов интеллектуально-практической деятельности с теми, которые предлагает школа. Решение этой проблемы часто сводится к механическому привнесению в образовательный процесс детского сада учебных программ начальной школы. В свою очередь, учителя начальной школы мало используют базисный уровень интеллектуального и познавательного развития детей, достигнутый ими в дошкольном периоде. Эта ситуация является лишь отражением сложившегося в современном российском обществе положения, характеризующегося рассогласованностью целей и отсутствием единой образовательной системы на различных этапах обучения и воспитания подрастающего поколения. Отсюда является важным создание единой цепи непрерывного образования, звенья которой были бы не только связаны друг с другом, но каждое являлось бы основанием для другого.

Приоритетными задачами в отборе целей и содержания дошкольного образования нами рассматриваются: развитие произвольности психических процессов, воображения, мыслительной деятельности, памяти, речи, формирование опыта самопознания, развитие двигательной культуры ребенка. Обращение к методологии Л. С. Выготского, Л. А. Венгера, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, В. А. Петровского о ценностях возрастного и личностного развития позволило прийти к убеждению, что цель дошкольного образования состоит не в максимальном ускорении развития ребенка, не в форсировании сроков и темпов перевода его на школьное обучение, а прежде всего в том, чтобы создать условия для максимального раскрытия его индивидуального возрастного потенциала. Это в значительной мере облегчит ребенку задачу освоения нового социального статуса в период перехода из детского сада в школу, сохранит и разовьет его интерес к познанию в условиях школьного обучения. Современному детскому саду необходимо синхронизировать процессы обучения и воспитания, сделать их не противостоящими друг другу, а взаимодополняющими, обогащающими развитие ребенка. Использование здоровьесберегающих технологий позволит уравновесить эти процессы, гармонизировать их. Ребенок должен получить право стать поистине субъектом собственной жизнедеятельности. Нужно помочь ему увидеть свой потенциал, поверить в собственные силы, научить быть успеш-

ным в деятельности. Решение этой задачи мы связываем с разработкой психолого-педагогического сопровождения процесса развития ребенка. Осваивая опыт предметно-практической деятельности, он учится «прислушиваться» к своим ощущениям, чувствам, мыслям; оценивать ее результативность с точки зрения удовлетворения собственных потребностей и пользы для окружающих. Знания становятся не самоцелью, а условием личностного развития. Важность их заключается не в их накоплении, а возможности с их помощью решать жизненные задачи.

Механизм функционирования психолого-педагогического сопровождения базируется на эмоционально-чувственном восприятии жизни ребенком (на важность развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте неоднократно указывал Л. С. Выготский), его природной потребности в познании себя, окружающего предметного и социального мира; поиске в нем своего достойного места. Подчеркнем, что именно отсутствие этих оснований в современном обучении является одной из причин, снижающих у будущих школьников интерес к познанию. Положительное самовосприятие, стимулируемое педагогом в процессе выполнения учебных заданий, решения проблемно-поисковых ситуаций, значительно повышает познавательный интерес учащихся, устойчивость их внимания на занятиях. Процесс обучения сопровождается позитивным эмоциональным настроением, в значительной мере снижающим синдром боязни неуспеха, а своевременная похвала педагога повышает статус ребенка в глазах сверстников, рождает чувство собственной значимости. Правильно организованное обучение дает толчок к познанию, открывает возможность обретения ребенком себя как носителя ценного индивидуального опыта, такого важного и полезного для окружающих людей.

Разрабатываемая нами программа базируется на следующих основных линиях развития дошкольника, определяющих внутреннюю готовность его к школьному обучению: формирование произвольного поведения, овладение средствами и эталонами познавательной деятельности, переход от эгоцентризма к децентрации (способности видеть мир с точки зрения другого человека), мотивационная готовность. Эти четыре линии развития определяют содержание и дидактику дошкольного образования. Программа не претендует на универсальность. Однако, по нашему убеждению она, во-первых, поможет преодолению негативной тенденции упрощенного понимания содержания образования в период дошкольного детства, использования неспецифических для него форм. Поэтому игровые технологии обучения являются ведущими во всех разделах учебно-познавательного блока программы, а знания, предлагаемые детям, выступают в качестве средства развития их личности. Во-вторых, программа обеспечит непрерывное и поступательное развитие личности ребенка на всех последующих этапах присвоения им культурно-исторического опыта человечества в условиях единой образовательной системы.

Подготовка детей к школе — не самоцель, а один из результатов всего хода нормального развития ребенка в дошкольном возрасте, который позволяет ему не только овладеть элементами грамоты и математики, но и по-новому видеть и понимать взрослого, взаимодействовать с ровесниками.

Преимущество детского сада и школы должна обеспечиваться применением на начальных этапах школьного обучения специфически дошкольных методов и форм организации жизни детей, что делает переход к новой ведущей деятельности более эффективным и безболезненным. Использование чисто школьных методов не только не помогает адаптации к школе, но и плохо сказывается на физическом и психическом здоровье детей, их развитии. Значительно ускорить и облегчить этот процесс может естественный переход в первый класс группы детей детского сада. Такая ситуация сегодня представляется реальной в связи с появлением учреждений нового типа для детей дошкольного и младшего школьного возраста (прогимназии, учреждения «Начальная школа — детский сад»). Учитель должен ориентироваться на та-

кую группу как на реальное детское сообщество со сложившимися отношениями и навыками совместной работы.

Образовательное учреждение нового типа должно представлять собой открытую адаптивную модель воспитания и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, реализующую идеи приоритетности самоценного детства, обеспечивающую гуманный подход к развивающейся личности ребенка.

Функционирование открытой адаптивной воспитательной модели, на наш взгляд, предполагает реализацию следующих принципов:

1. Открытость: а) родителям (включение их в воспитательное пространство образовательного учреждения как его полноправных участников), б) социуму (социальные институты детства и общественные организации, заинтересованные воспитанием подрастающего поколения).

2. Открытость собственного «Я»: готовность ребенка к встрече с культурой и социумом, принятию уникальных традиций детской субкультуры и современной культуры общества.

3. Адаптивность — создание оптимальных условий для дошкольников и младших школьников, при которых педагогический процесс, с одной стороны, тонко учитывает психофизические возможности каждого воспитанника, помогая ему выстраивать образ себя, а с другой — чутко реагирует на социокультурные изменения среды.

Такое образовательное учреждение, которое по своей сути призвано быть развивающим, в значительной степени охранительным с точки зрения психического и физического здоровья, не ориентированным на жестко фиксируемый конечный результат, является идеальным воспитательным пространством для развертывания личностно ориентированных здоровьесберегающих технологий. Решение задач непрерывного образования невозможно без учета такого фактора, как здоровье подрастающего поколения. По данным Института возрастной физиологии, около 20 % детей, приходящих в школу, имеют нарушения психического здоровья пограничного характера, но уже к концу первого класса число таких детей превышает 60 %. За годы обучения в школе количество нарушений психического здоровья возрастает в 4 раза, стремительно увеличивается показатель нарушения зрения и осанки, растет число детей с хроническими заболеваниями.

Наряду с неблагоприятными воздействиями социально-экономических и экологических условий на рост, развитие и здоровье детей отрицательное воздействие оказывает и ряд педагогических факторов. К их числу относятся:

- 1) стрессовая педагогическая тактика;
- 2) интенсификация учебного процесса;
- 3) несоответствие методов и технологий обучения возрастным особенностям организма ребенка, его функциональным и адаптационным возможностям;
- 4) нерациональная организация учебной деятельности;
- 5) недостаточная грамотность педагога в вопросах роста и развития, охраны и укрепления здоровья;
- 6) недостаточное использование возможностей физического воспитания в целях охраны и укрепления здоровья;
- 7) отсутствие системы в работе по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

Сказанное побуждает ставить вопрос о необходимости определения комплекса мер, направленных на создание условий для гармоничного развития ребенка, охрану и укрепление его здоровья, направленного в первую очередь на нормализацию учебной нагрузки, разработку методов комплексной психолого-физиологической диагностики «школьной зрелости»; приведение существующих образовательных программ и педагогических технологий в соответствие с возрастными особенностями и функциональными возможностями ребенка на разных этапах развития на основе научных достижений в области возрастной психологии и физиологии.

Другой важной задачей адаптивного образовательного учреждения является создание условий для целостного развития личности и готовности ребенка к дальнейшему развитию. Развивающее образование в исконном, прямом смысле этого слова ориентировано на то, чтобы создавать каждому ребенку условия, в которых он максимально реализовал бы себя, и не только свой интеллект, свое мышление, свою деятельность и способности, но именно личность. По удачному выражению знаменитого американского психолога А. Маслоу, «образование в демократическом обществе не может быть ничем другим, как помощью каждой личности (а не только элите) в том, чтобы она полностью реализовала в себе человеческие качества» [1]. Реализация потребности в эмоционально-положительных контактах дает ребенку чувство психологической защищенности и эмоционального комфорта, рождает внутреннюю гармонию с миром и собой, ощущение ценности своей личности и стремление к самореализации. В таких отношениях у ребенка изменяется самовосприятие. Он более реально оценивает себя, лучше владеет собой и более уверен в себе. В то же время он лучше воспринимает других людей, становится более открытым. Главная задача педагога — каждый момент времени быть самим собой и утверждать неповторимость другого человека — ребенка.

Важно позаботиться о снятии всех стрессообразующих факторов учебно-воспитательного процесса, создании в обучении раскованной, стимулирующей творческую активность атмосферы. Поэтому задача взрослых состоит «не в том, чтобы обучать, а в том, чтобы помогать разуму ребенка в его работе над своим развитием, поскольку именно в раннем возрасте он обладает огромной созидательной энергией. И именно этой энергии нужно помочь, но не прямым словесным обучением, вмешательством в процесс перехода от неосознанного к осознанному, а содействием разуму в разнообразных процессах его развития, поддержанием сил и укрепления бесчисленных возможностей ребенка» [2].

Важной особенностью содержания образования является его целостность. Недопустимо делать его предметным, в виде отдельных самостоятельных блоков. В основе структуры содержания образования лежит не понятие предмета, а понятие «образовательной области» (А. Г. Асмолов). Дидактическая модель должна представлять собой единую и целостную картину мира. Образ мира для ребенка, подчеркивает А. А. Леонтьев, — это не абстрактное, холодное знание о нем. Это не знания для меня: это *мои* знания. Это не мир вокруг меня: это мир, частью которого я являюсь и который так или иначе переживаю и осмысливаю для себя. Образ мира — это одновременно и образ нашего переживания мира, нашего отношения к миру. Мы пристрастны в нашем видении мира, оно всегда окрашено нашим переживанием. Мировоззрение — не отстраненное «воззрение на мир», а видение его через нашу личность, через мотивы и установки, ценности и убеждения, в свете нашего индивидуального опыта — не только познавательного, но и эмоционально-смыслового. А значит, важнейшей особенностью целостного развертывающегося знания является его ориентированность не только на сознание ребенка, но и на его личность, выработка в процессе учения не только знаний, но и отношения к этим знаниям.

Совершенно ненормально, когда единый, непрерывный учебный процесс распадается на несвязанные друг с другом части. С самого начала образование должно быть единым и систематичным, соответствовать закономерностям личностного и интеллектуального развития ребенка и входить в общую систему непрерывного образования. В частности, дошкольное образование — это не подготовка к начальной школе, это период формирования базиса личностной культуры ребенка (В. В. Давыдов, В. А. Петровский). Именно он составляет основание для дальнейшего успешного освоения ребенком программы школьного образования. С другой стороны, школьное образование должно логично и последовательно «вытекать» из дошкольного образования и «перетекать» в высшее.

Содержание образования нельзя рассматривать как некий набор информации, отобранной и систематизированной нами в соответствии с нашими «научными» представлениями. Задача дошкольного и начального образования — помочь формированию у ребенка ориентировочной основы, которую он может и должен использовать в различных видах своей познавательной и продуктивной деятельности. Знание и есть в психологическом смысле не что иное, как ориентировочная основа деятельности, поэтому форма представления знаний в учебном процессе должна быть понятной детям и принимаемой ими.

Обучать ребенка деятельности — это не просто учить действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия. Как бы справедливо мы ни обрушивались на сведение содержания образования к знаменитым ЗУНам (знания—умения—навыки), без формирования умений и лежащих в их основе навыков (осмысленных, ситуативно направленных действий и автоматизированных операций) представить себе обучение невозможно. Так или иначе, но необходимо научить будущих школьников предметно-практическим действиям (простейшим трудовым операциям, счету, чтению, грамоте). Однако они не должны стать самоцелью. Знания, умения и навыки служат средством познания окружающего мира и обеспечивают процесс развития личности дошкольника, становление его субъектной позиции, проявляющейся в способности ставить цели и организовывать свою деятельность для их достижения. Д. Б. Эльконин сформулировал это так: «Своеобразие и значение учебной деятельности не столько в усвоении тех или иных знаний и умений, сколько в изменении ребенком самого себя, в умении учить себя». Обучение деятельности, вообще процесс обучения предполагает на определенном этапе совместную учебно-познавательную деятельность коллектива (группы) дошкольников под руководством педагога. Формулируя основные положения своей теории о зоне ближайшего развития, Л. С. Выготский писал: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно... Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы исследуем развитие завтрашнего дня» [3].

Важно в обучении опираться на предшествующее спонтанное самостоятельное развитие ребенка. В соответствии со сказанным ранее необходимо поддерживать и развивать стремление к творчеству, т. е. способствовать формированию у детей умения переносить ранее сформированные знания в ситуации самостоятельной деятельности, инициировать и поощрять потребность самостоятельно находить решение нестандартных задач и проблемных ситуаций. Успешно жить и полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое способен лишь тот человек, который готов самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение. Целостность процесса формирования личности ребенка обеспечивается созданием единой системы непрерывного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Maslow A. H. Religions, Values, and peak-experiences. — N.Y., 1987, — P. 50.
2. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому. — М., 2000. — С. 51.
3. Выготский Л. С. Собр. соч. — Т. 4. — С. 264.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК.379.321.5 + 378.14

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМЫ ЭКСПЕРТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Т. В. Сидорина

Каждая образовательная система, в любой ее интерпретации, прямо или опосредованно имеет отношение к системам воспитания, обучения, социально-психологического развития личности ребенка. Из всего множества образовательных систем (далее ОС) мы рассматриваем только такие, которые включают в себя различные типы образовательных учреждений (далее ОУ): дошкольные и внешкольные, общеобразовательные школы, гимназии и лицеи, профессионально-технические училища, техникумы и др., а также *службы и структуры, создающие условия работы образовательных учреждений на муниципальном и региональном уровнях*: органы управления, методические кабинеты и центры и т. д. ОС имеет свои цели и программу деятельности, кадровый контингент, условия существования.

Гипотеза нашего исследования была основана на предположении о том, что процесс экспертирования ОС будет целостным и результативным, если он

- *построен* как совместная (ОУ, РОО, научные консультанты, родительский актив), многоуровневая (самоэкспертиза, нормативная, научная, общественная экспертизы), программно-целевая контрольно-аналитико-прогностическая деятельность по изучению и обобщению результатов работы ОС;

- *включает*: этапы работы экспертного сообщества, определяемые логикой звеньев образовательного аудита (самоаудит, внутренний и внешний аудит); объекты оценивания экспертным сообществом — систему условий существования ОС, систему процессов, реализуемых ОС, систему коллективов, взаимодействующих на базе ОС; экспертную технологическую карту, состоящую из модулей-сценариев программы экспертирования; критерий оценки результативности экспертирования, которым является управленческая полезность как совокупность эффективности, ответственности и сплоченности экспертной деятельности;

- *реализуется проверяющими*, которые по уровню своих знаний и опыту работы удовлетворяют требованиям операциограммы эксперта ОС, имеют навыки проведения микроисследований; готовы к сотрудничеству в экспертном сообществе.

Поскольку обновление управления в каждой ОС необходимо для совершенствования систем воспитания, обучения, социально-психологического развития личности, то обязательным элементом совершенствования организации любой системы, в том числе ОС, является модернизация управления ею. Проблемы обновления управления ОС постоянно находятся в поле зрения ученых и педагогов-практиков. Вместе с тем такие идеи, как демократичность, творческий подход и возможность выбора способов и приемов управления, заложенные еще в трудах Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого и др., недостаточно реализованы. Трансформация общественно-экономических отношений предопределяет потребность разработки новых приемов и технологий управления ОС в логике педагогики сотрудничества, педагогики ненасилия, педагогики рефлексии.

ОУ значительно эволюционировали в течение последних лет, чему способствовал целенаправленный процесс совершенствования квалификации педагогов и руководителей и что неизбежно привело к противоречию между обновляющимся содержанием деятельности ОУ и прежними принципами, формами и методами его оценки.

Анализ управленческой практики позволяет констатировать, что существующая традиционная модель изучения результатов ОС не способствует получению целостной характеристики образовательной ситуации, для нее характерны аспекты авторитарной педагогики: случайные фрагментарные проверки, проводимые педагогами, не подготовленными к выполнению микроисследований; изучение лишь некоторых элементов ОС при распространении обобщенной информации на всю ОС; отсутствие объединения усилий педагогических коллективов ОС, специалистов отделов образования, научных работников, родительского актива; недостаток времени для эволюционного созревания оценочных мнений об успешности результатов работы ОС; отсутствие учета закономерностей деятельности по анализу и обобщению педагогического опыта; принятие заключения, которое не ориентирует на моделирование и оценку потенциальных возможностей коллективов; оценка результатов работы ОС проводится одним и тем же составом комиссии, независимо от их вида и специфики; изучение работы ОС основывается на случайном наборе «памяток по проверке»; нечеткая критериальная программа экспертов, предопределяющая возможность неоднозначного суждения об одном и том же объекте проверки; отсутствие анализа документов и материалов, уже имеющихся в совместном информационном банке ОС и отдела образования, что удлинняет и усложняет работу экспертной комиссии.

В общепризнанном комплексе управленческих функций, выделяемых теоретиками и практиками управления, наряду с мотивацией, организацией, регулированием особое место занимают функции анализа, прогнозирования, контроля, особенно их контрольно-аналитико-прогностическое объединение, причем недооценка каждого аспекта деформирует результат управления, превращает ситуацию в неуправляемую. Выделение этого звена функций, составляющего суть экспертирования ОС, важно потому, что оно в такой взаимосвязи не вызывает у педагогов любого ранга традиционной «аллергии» на контроль. Это становится возможным, так как экспертирование ОС создает необходимые и достаточные условия для реализации профессионального взаимодействия и сотрудничества, оно осуществляется совместно с педагогом, который может ввести эксперта в состав комиссии или отказаться от услуг эксперта, которому не доверяет; позволяет педагогу корректировать критериальную программу экспертирования; не деформирует необходимое время для экспертизы образовательной ситуации; дает возможность педагогу профессионально самовыразиться в предоставлении результатов своей работы; предопределяет уникальную возможность спроектировать решение имеющихся проблем и совместно найти пути нейтрализации создающих их факторов, наряду с углублением условий получения профессиональных успехов; учитывает мнение педагога при составлении экспертного заключения; позволяет педагогу участвовать в оценке результативности работы экспертной комиссии.

Провозглашенная в Законе РФ «Об образовании» идея автономности ОУ не предполагает их бесконтрольности. Отказавшись от сверхцентрализованного контроля за их деятельностью, от практики полной унификации ОУ, предоставив возможность самостоятельно развиваться в избранных коллективами направлениях, государство одновременно усилило внимание к соблюдению прав личности ребенка на получение полноценного образования, повысило требовательность к качеству образования и ввело с этой целью новые для России формы регламентации деятельности всех ОУ: регистрацию, лицензирование, аттестацию и государственную аккредитацию. В соответствии с Законом РФ «Об образовании», принципами аттестации как акта государственной оценки соответствия уровня обучения и воспитания уча-

щихся, потенциала учебного заведения предъявляемым государственным требованиям, заявлены: государственно-общественный характер, объективность, гласность, открытость.

Практика показывает, что достаточно много тех, кто судит о находках ОУ, проблемах и проблемных сторонах. Оценивают ученики, родители, педагоги самого ОУ; за его стенами те же дети, их родители, воспитанники из соседних ОУ, педагоги других ОУ, других учреждений; инспектор, методист, масса различных комиссий, имеющих и не имеющих отношение к ОУ; общественность на близлежащей ОУ территории, именуемая сегодня социумом, реакции, эмоции, суждения, мотивы действия которого не остаются локальными. Как видим, оценщиков много, у каждого свой критериальный аппарат, от примитивного субъективизма, до логически обоснованного инструментария. Оценивается сам процесс ОУ, его результаты, условия, в которых эти результаты получены, профессионализм участников ОС. В целом образовательная практика предыдущего десятилетия констатирует факт появления некоего экспертного содружества, профессионализм и взаимодействие которого в конечном итоге сказывается на практике управления ОУ. Такая массовая потребность знать все об ОУ и внести свой вклад в общую копилку видения его состояния должна была найти свой способ удовлетворения. Нам видится, что процессу массовой оценки деятельности ОУ необходим соответствующий механизм разноуровневой оценки, позволяющий дискутировать, сравнивать результаты ОУ с усредненными нормативами, а также прогнозировать его перспективы. Открытость и гласность такой оценки, экспертизы — реальный шаг к гуманизации отношений внутри ОУ. Кроме того, одним из стимулов профессионального роста педагогов, специалистов отделов образования, работников экспертных комиссий, который сказывается на интегративном результате ОУ — воспитанности, обученности, развитости детей и подростков, является коллективная государственно-общественная экспертиза.

Причины результатов деятельности ОУ не лежат на поверхности, для их выявления необходима длительная совместная работа полного комплекта экспертного сообщества. Согласно закону Эшби, из теории систем следует, что уровню сложности системы должен соответствовать адекватный инструмент оценки. Поэтому уровень сложности инструмента изучения ОС предопределяет сложность рассматриваемой системы. Инструментом изучения результативности ОС является системно-технологический экспертный комплекс, содержание которого определяется уровнем подготовленности экспертного сообщества.

Опрос руководителей и специалистов РОО, обучающихся на ФППК показал, что отстраненность от этой работы районных отделов образования в 72 % случаев приводит к дублированию их работы, принижению их профессиональных возможностей. Кроме того, отстраненность научных работников в 84 % случаях приводит к случайности в выводах и рекомендациях комиссий, а отстраненность педагогической и родительской общественности в 63 % случаев приводит к ликвидации заявленных принципов аттестации. Жесткое, традиционно-императивное вторжение аттестационной комиссии в ОУ, проводящей изучение работы «с нуля», учитывающей только свою полученную базу данных, приводит, по утверждению практически всех опрошиваемых руководителей ОУ, не только к ломке режима учебно-воспитательного процесса, начинается аврал по подготовке документов, которые в большинстве своем имеются в РОО, но не востребованы комиссией. Циклограмму работы ОУ ломает постоянный поиск запрашиваемой информации достаточно случайного характера, проведения фрагментарного набора анкетирования, тестирования педагогического и ученического коллективов, родителей. Именно на этом уровне практики происходит разрыв звеньев по существу единой системы контрольно-диагностической деятельности в структуре «ОУ — отдел образования», которые при искусственном их разделении начинают функционировать обособленно. В результате проверя-

ющим приходится опираться, главным образом, на фрагментарные и не всегда объективные данные, полученные в краткосрочный период работы комиссии. Такая практика неизбежно обедняет деятельность комиссии и не дает возможности вскрыть истинные причины состояния образовательной ситуации в учреждении, а также усиливает субъективизм в оценке деятельности, которым латаются неизбежные прорехи в логике изложения итогового документа. При этом упускается из виду, что если деятельность не будет оценена объективно и доброжелательно, то процесс оценки не приведет к положительным результатам управления ОУ. Во-первых, нескрытые причины отрицательных явлений будут углубляться. Во-вторых, положительные оценки, не соответствующие состоянию дел и выданные авансом, вскружат голову тем, кто получил их незаслуженно, что также не способствует совершенствованию управления ОУ.

Названная проблема разрешается путем уровнево-временного делегирования экспертных полномочий участникам экспертного труда. Это дает возможность появления многомерной комплексной оценки деятельности ОУ, реализации целостного подхода к контрольно-диагностическому звену в управлении ими. Анализ практики убеждает, что существующая модель фрагментарного изучения деятельности ОУ не объединяет усилия педагогических коллективов ОУ, специалистов отделов образования, научных работников, родительской общественности; не дает возможность эволюционному созреванию оценочного суждения об эффективности деятельности; не учитывает особенности реализации изучения и обобщения опыта; не ориентирует на моделирование и оценку потенциальных возможностей; что не позволяет в полной мере реализовать идею получения адекватного представления об ОУ.

Становится очевидным, что проведение экспертизы с широким привлечением экспертов, которым доверяет ОУ в оценке результатов своей деятельности, выходит за рамки традиционной аттестации и того уровня экспертизы, когда аттестационный отдел приглашает по своему усмотрению отдельного (или нескольких) специалиста для изучения какого-либо процесса, направления в деятельности ОУ без согласования с ОУ. Не умаляя важности деятельности приглашенной в аттестационную комиссию группы специалистов, необходимо отметить, что они ограничены временными рамками, отведенными для изучения ОУ, и не имеют возможности их расширить, а потому их экспертные заключения заведомо будут носить поверхностный характер, даже если это экспертное заключение выполнит человек добросовестный и доброжелательный. Недостоверность выводов, излишний субъективизм усиливаются в случае нетиповых ОУ, для оценки деятельности которых требуется время не только для фактического изучения его деятельности, но и для осознания и принятия идей, на которых основывается ОУ, время для встраивания этих идей в методологическую концепцию эксперта, корректного определения значимости идей, их жизненности и необходимости для реализации в данном ОУ, степень их реализации и пройденные этапы, находки и проблемы.

Традиционная процедура изучения деятельности ОУ допускает включение в состав оценивающих в основном штатных экспертов, суждения которых считаются однозначными, не подлежащих сомнению. Однако это один из типичных вариантов командно-административной системы, когда «умен тот, кто начальник». Кроме того, традиционная процедура включает взаимодействие только двух сторон: ОУ и экспертной комиссии, которая действует закрыто, не обременяя себя перепроверкой фактов, не оценивая уровень профессионализма своей деятельности. А для полноты картины состояния дел в ОУ, получения комплексного оценочного суждения о его деятельности, адекватного этому состоянию, необходим учет мнений всех представителей всего экспертного сообщества: педагогического коллектива ОУ, научно-педагогического сообщества, учащихся, родительско-социальной общественности, экспертной комиссии.

Все это предопределяет необходимость комплексной оценки ОУ и выдвигает проблему целостного подхода к контрольно-диагностическому звену в управлении им. Многомерное осмысление образовательной деятельности ОУ возможно при участии в его экспертизе сообщества разных специалистов и лиц, заинтересованных в успехах педагогического и ученического коллективов. Поэтому одним из возможных путей решения проблемы является организация совместного экспертного труда педагогических коллективов ОУ, отделов образования, научно-педагогического сообщества и родительской общественности. Этим обусловлена актуальность нашего многолетнего исследования, направленного на обоснование теоретической и практической реализации уровнево-временной государственно-общественной экспертизы ОУ — экспертирования ОУ.

Существующее инспектирование — необходимое, но не достаточное условие успешного управления ОУ. Инспектирование не является непрерывным, а на практике имеет нечеткое содержание, к тому же отсутствие целостной критериальной программы оценки не дает полного представления о состоянии ОС или ее блока. Аттестация, осуществляемая один раз в пять лет, — также недостаточное условие управления ОС, но по сравнению с инспектированием имеет более четкую организацию, содержание и критериальную базу.

Тенденции выявленного нами педагогического явления экспертирования ОУ заложены в создании и развитии инспекторского аппарата, методической службы отделов образования, разработке основ педагогического мониторинга, его инструмента — системы диагностики, складывающейся системы проведения общественно-государственных экспертизы. Предпринятое исследование восполняет пробел в понятийной картине управления ОУ. Под экспертированием понимаем осуществление государственно-общественной экспертизы, как компонента управления ОУ, который представляет собой совместную (ОУ, отдел образования, научное сообщество, родительская общественность), многоуровневую (самоаудит, внутренний аудит, внешний аудит), многолетнюю (три-пять лет) целенаправленную контрольно-диагностическую работу по изучению и обобщению результатов деятельности ОУ, вынесение оценочного суждения о степени эффективности его функционирования и моделирование потенциальных возможностей.

Педагогическую экспертологию рассматриваем как новую отрасль науки управления ОУ, изучающую закономерности, методологию и процесс формирования и развития научных основ экспертиз. Это изучение осуществляется на основе познаний, привносимых из базовых наук (теории воспитания, обучения, развития, управления) и трансформирования в систему научных принципов, методов, средств и методик решения экспертных педагогических задач. Экспертирование является базовым понятием педагогической экспертологии.

Действенным средством объединения участников массовой экспертизы ОУ является ее четкая организация. На начальном этапе это проявляется в определении целей и задач экспертирования, согласовании действий с общей программой. В процессе проведения экспертирования требуется умелое соотнесение компетентности, интересов и склонностей всех ее участников с целями, содержанием и формами организации изучения педагогических явлений и самооценки их результатов. На завершающем этапе экспертирования это проявляется в сопоставлении оценок в ходе и по итогам экспертиз, обсуждении и согласовании общей направленности педагогических преобразований, в выработке системы коллективных мер по их осуществлению. Экспертиза является основным элементом, объединяющим все этапы. В то же время для субъекта и объекта экспертизы такая последовательность представляется в виде совокупности некоторых процедур и алгоритмов оценивания профессиональной компетентности, деятельности и результатов ОУ, которую в общем виде мы называем экспертированием.

Экспертирование изменяет традиционную управленческую пирамиду и во главу угла ставит педагога и воспитанников, руководителей ОУ, их профессиональные запросы и потребности, научно-методических помощников. Не административная воля и нажим становятся движущей силой развития ОУ, а реальный творческий потенциал педагогов: их профессиональный рост, отношение к работе, способности раскрытия потенциальных возможностей воспитанников. Непрерывное определение динамики развития различных процессов и явлений требует адресности: профессиональный рост педагогов оценивается руководителями ОУ, учащихся — учителями, научно-методического сопровождения — научным сообществом, атмосферы ОУ — родительно-социальным объединением. Это, в своей совокупности, становится основой управленческих решений, инструментом регулирования отношений в коллективах ОУ. Участие в диагностировании экспертного сообщества принципиально меняет критерии оценки работы педагогов и воспитанников. Главным становится не столько то, чтобы сказать, хорошо или плохо они трудятся, а выявить и раскрыть причины, обуславливающие тот или иной уровень работы, выявить тенденции его совершенствования. Например, знания обучающихся представляют собой лишь следствие профессионального уровня учителя в управлении познавательной деятельностью воспитанников. Случайный тест знаний, как бы ни был он квалифицированно составлен, дает только некоторое, можно сказать точечное, статичное, одноразовое представление об обученности детей и фрагментарное видение учебной программы учителя, содержание которой или имеется или отсутствует в содержании теста. Срезы знаний необходимы, но в первую очередь как систематический, непрерывный инструмент педагога, руководителей ОУ, РОО. Нет гарантии, что в нем отражается процесс деятельности всего ОУ за длительный период, и потому он не может являться главным инструментом его оценки.

Предметом экспертирования является оценка жизнеспособности и конкурентоспособности совокупности систем ОУ: системы условий обеспечения его деятельности, системы процессов, реализуемых в ОУ, и т. п. Устанавливается, что происходит определенное движение деятельности и его тип, изменение содержания образования и его целесообразность, поиски иного уклада жизни обучающихся, влияющего на их медико-экологические показатели, средств педагогической работы и их рациональность, а не простая оценка соответствия результатов деятельности учреждения нормативам. Выявляется наличие изменений, их качество, направление профессионального поиска, взаимосвязь этого движения с теми условиями и образовательными ситуациями, которые создаются в процессе деятельности, а только потом следует делать вывод о соответствии происходящего в ОУ первоначальному замыслу (проекту) или нормам проекта.

Экспертирование не является самоцелью, а служит, с одной стороны, условием для дальнейшего профессионального роста педагогического коллектива, а с другой — средством определения путей модификации управленческой деятельности ОУ, в целом совершенствования воспитания и обучения детей и подростков. Если ОУ остается лишь объектом внешнего экспертирования, не проводя самоэкспертизы, то коллективная экспертиза не становится фактором профессионального и личностного роста коллективов ОУ и может привести к дестабилизации их деятельности.

Рационализирует эту деятельность использование компьютерной техники. Возрастает техническая оснащенность и ОУ, и отделов образования, разрабатывается теория, расширяется практика дистантного общения. Сегодня достаточно обоснованно звучит понятие дистантного контроля. Достоинствами дистантной формы общения являются: оперативная передача на любые расстояния информации любого объема, любого вида (визуальной, звуковой, статичной и динамичной, текстовой и графической); хранение этой информации, возможность ее редактирования, обработки, распечатки и т. д.; возможность доступа к различным источникам информа-

ции, в том числе удаленным; возможность электронных конференций, видеоконференций; возможность диалога с любым партнером; возможность запроса информации по любому вопросу; возможность перенесения интересующей информации на свою дискету, распечатки, работы с ней в удобное время. Среди проблем, решаемых с помощью дистантной формы общения: создание единого информационно-образовательного пространства (базы данных, консультационный центр виртуальная библиотека и др.; консультирование, обучение по общим проблемам и специфическим для руководителя ОУ, группы педагогов и др.; контроль деятельности ОУ (компьютерное тестирование, рейтинговые оценки). При этом изменяются основы взаимодействия управляемой и управляющей подсистем, меняется характер непрерывного изучения и обобщения статистических результатов деятельности педагогических коллективов: становится возможным непосредственное общение работников отделов образования с педагогическими коллективами для получения информации по каким-либо техническим вопросам, нерациональная трата времени при этом на массу субъективных факторов заменяется, хотя и сверхмедленно, на компьютеризированное взаимодействие. Это экономит время на непосредственное профессиональное общение, так как на дискуссию выносятся только те вопросы, которые невозможно решить в ходе дистантного информационного обмена. Мы далеки от мысли, что компьютер полностью может заменить живое профессиональное общение, но сегодня становится ясно, что рутинной работе по сбору, обработке материалов от множества ОУ, адресной, связанной с транспортом, а также по передаче информации и оперативной выдаче управленческого решения в обратном порядке (и многое другое) существует альтернатива.

Системообразующим фактором экспертирования, смысловой доминантой, движущей силой, выступающей и как результат, и как выражение взаимодействия аттестующих и аттестуемых, и как стимул дальнейшего развития участников экспертирования, является *оценочное суждение*. При изучении связи характера оценки и эффективности аттестации было установлено, что экспертные процессы могут привести к противоположным результатам, если оценка не будет справедливой, объективной, точной, доброжелательной.

Многолетнее исследование проблем целостного управления ОУ и их экспертирования проводилось на базе Новосибирского государственного педагогического университета, на ФППК ОНО которого была создана научно-исследовательская лаборатория руководителей образовательных учреждений Новосибирска и Новосибирской области.

Модель экспертирования ОУ, ее фрагменты и научно-методическое обеспечение апробировались в период с 1991 по 1999 г. участниками научно-практической лаборатории: ОУ г. Новосибирска: № 18 (директор К. И. Есина), 21 (директор Т. И. Малкова), 45 (директор Л. Ф. Чиркова), 73 (директор Г. Е. Долгих), 79 (директор Т. Мартынова), 88 (директор Г. С. Кашин), 90 (директор Т. А. Власова), 153 (директор Г. Ф. Кириченко), 167 (директор Л. И. Шишкина), 168 (директор Г. П. Шмакова), 174 (директор Н. И. Зулина), 185 (директор Е. А. Казаков), 197 (директор Н. А. Коношков), 205 (директор Е. А. Станкевич), ПТУ № 50 (директор А. В. Азаров), ДОУ № 401 (заведующая Н. И. Григорьева), Октябрьский ДДиЮТ (директор С. Т. Анохина), негосударственная СШ «Медиа» (директор С. Ю. Акиншина) и Новосибирской области: Пашино, № 70 (директор В. Н. Бобровнич), Верх-Мильтюшинская (директор З. И. Андриянова), № 13 г. Краснообска (директор Л. П. Малыгина). Фрагменты взаимодействия ОУ и отдела образования по программе экспертирования апробировались в диагностическом центре Дзержинского района Новосибирска (начальник Ю. С. Кашин), Ленинском (начальник В. Н. Ткаченко), Искитимском (начальник Т. А. Порох), Кочковском (начальник Г. А. Волошина), Новосибирском (начальник С. К. Коваленко), Черепановском (начальник С. Д. Русских) РОО Новосибирской области, Искитимского гороно (начальник Д. Е. Сергеева), в работе методи-

стов Новосибирского (проректор по науч.-метод. работе Э. П. Королева) и Омского (зав. кафедрой А. П. Крахмалев) ИПКиПРО. Программа обучения инспекторов, методистов, экспертов апробировалась на ФППК ОНО ПГУ: Барнаула (декан П. К. Одинцов), Красноярска (декан В. С. Финогенко), Куйбышева (декан Л. М. Сигал), Казани (декан Г. Г. Габдуллин), Свердловска (декан А. П. Прядеин), Оренбурга (зав. кафедрой Л. Д. Кацнельсон), Челябинска (зав. кафедрой Ю. А. Конаржевский).

Разработанный и апробированный вариант экспертирования ОУ позволяет упорядочить поток отчетов ОУ по времени и объектам представления; объединить деятельность инспекторско-методического аппарата и аттестационных комиссий в оценке ОУ, делегируя контрольно-диагностические полномочия, в результате чего повышается качество работы и авторитет каждой ступени системы управления (ОУ, отдела образования, аттестационных комиссий); увеличить время, в течение которого экспертное сообщество может сначала помочь, а затем предварительно оценить возможности ОУ, не ломая план его работы и структуру деятельности; целенаправленно обобщать педагогический опыт ОУ; совершенствовать профессиональное взаимодействие экспертного сообщества, ориентирующего управление образованием на гуманистическое развитие педагогических систем. Вариативная программа экспертирования ОУ включает в себя модули-сценарии, содержание и объем реализации которых зависят от цели экспертирования, экспертной ситуации, состава экспертов и их профессиональной подготовленности.

Вариативная программа экспертирования ОУ

1. Модуль-сценарий по изучению и оценке результативности информационно-документальных условий:

- 1.1. Конвенция прав ребенка, соответствие реальных дел в ОУ.
- 1.2. Концепция ОУ и проективная программа ОУ.
- 1.3. Рациональность расписания ОУ.
- 1.4. Документация по технике безопасности.
- 1.5. Документация по противопожарной безопасности.
- 1.6. Документация на право образовательной деятельности и выдачи документов об образовании.
- 1.7. Образовательная программа ОУ.
- 1.8. Документация «Канцелярия» (Устав ОУ, акты приема и передачи, протоколы общих собраний, правила внутреннего трудового распорядка, должностные инструкции, приказы вышестоящих организаций, приказы по образовательному процессу, журналы регистрации входящей и исходящей документации, личные дела учащихся, алфавитная книга, книга учета бланков и выдачи аттестатов и медалей, инвентарные описи основных средств, библиотечного фонда).
- 1.9. Документация «Образовательная деятельность» (план ОУ, учебные планы и программы, протоколы педсовета, протоколы экзаменационных комиссий, статистические отчеты, классные журналы, журнал учета пропущенных и замещенных учебных занятий, журналы ГПД и дополнительного образования, экзаменационные работы учащихся).
- 1.10. Документация «Кадры» (приказы о личном составе, об отпусках, личные дела работников ОУ, книга учета личного состава работников, трудовые книжки, документы по аттестации педагогических работников, листки нетрудоспособности, договоры о материальной ответственности, тарификационные списки работников, книга почета ОУ).

2. Модуль-сценарий по изучению и оценке результативности финансово-хозяйственных и материально-технических условий:

- 2.1. Техническое состояние здания и учебного оборудования (технический паспорт, инвентаризационные описи и др.). Благоустройство территории.

2.2. Хозсистемы ОУ (тепловая, световая, воздушная, звуковая, цветовая). Эстетическое, санитарно-гигиеническое состояние.

2.3. Вспомогательные помещения (буфет, столовая и др.).

2.4. Финансовая база ОУ. Комплекс платных дополнительных услуг ОУ.

2.5. Система поощрений.

2.6. База для общей воспитательной работы ОУ (классные комнаты, актовый зал, музей, студии, кабинет музыки и др.).

2.7. База физического и трудового развития (спортивный и тренажерный залы, рациональное число специализированных помещений, инвентаря, оборудования, полезность их использования подростками, мастерские, число рабочих мест, кабинеты для занятий трудом).

2.8. Материально-техническая учебная база ОУ (кабинеты, лаборантские, учебные площади, оборудование, мебель, ТСО, нормативная обеспеченность ученика).

2.9. Порядок учета, хранения, эксплуатации и ремонта инвентаря и наглядных учебных пособий, эффективность использования приборов и оборудования, наглядных пособий.

2.10. Библиотека, читальный зал, обеспеченность литературой.

3. Модуль-сценарий по изучению и оценке результативности медико-экологических условий:

3.1. Материально-техническая база медико-экологического комплекса.

3.2. Организационная структура медико-экологического комплекса (служба охраны здоровья, ЛФК и др.).

3.3. Охрана жизни и здоровья детей и подростков в период учебных и внеучебных занятий (диспансеризация, профилактика заболеваний).

3.4. Создание здоровьесберегающих условий в учебном процессе, коррекция образовательных режимов ОУ, организация горячего питания.

3.5. Состояние здоровья детей в ОУ вне учебного процесса.

3.6. Состояние здоровья педагогов.

3.7. Организация питания в ОУ.

3.8. Санитарная самодеятельность детей.

3.9. Общая и индивидуальные программы сохранения здоровья детей и педагогов (физического, психического, нравственного, социального).

3.10. Динамика работоспособности детей (природосообразность в организации занятий, дозировка домашних заданий).

4. Модуль-сценарий по изучению и оценке результативности психолого-коррекционных условий:

4.1. База психолого-коррекционной работы в ОУ (консультационный пункт, кабинет психологической разгрузки, оборудование для коррекционной работы).

4.2. Организационная структура психолого-коррекционного обеспечения ОУ (консультативный пункт, психолого-педагогический консилиум, социально-психологическая служба).

4.3. Комплексное психолого-педагогическое обследование детей в соответствии со спецификой ОУ; изучение механизмов мотивации образования.

4.4. Коррекционно-развивающие программы детей (природосообразность образовательной деятельности, учет профильности ОУ; помощь в преодолении сензитивных периодов развития).

4.5. Деловой мажорный климат среди педагогов, вспомогательного персонала, уровень социально-психологического климата, практики делового общения.

4.6. Деловой мажорный климат среди детей и подростков, сотрудничество.

4.7. Деловой мажорный климат среди родителей, сотрудничество.

4.8. Удовлетворенность детей, подростков пребыванием в ОУ, психологическая защищенность.

4.9. Удовлетворенность педагогов пребыванием в ОУ, психолого-профессиональная защищенность.

4.10. Уровень посещаемости детьми занятий как интегративный результат учебной, воспитательной, организационной деятельности педагогического коллектива и его работы с родителями.

5. Модуль-сценарий по изучению и оценке результативности организационно-педагогических условий:

5.1. Организационные внешние связи жизнедеятельности ОУ.

5.2. Равномерная загруженность по времени и объему работы.

5.3. Скоординированность мероприятий ОУ. Циклограммы, внутриучрежденческий распорядок.

5.4. Критериальная программа ОУ.

5.5. Квалиметрическое обеспечение оценки уровня развития ОУ, его образовательных результатов.

6. Модуль-сценарий по изучению и оценке результативности профессионально-педагогического объединения:

6.1. Научно-методический комплекс (МО, учебно-методические кафедры, объединения по интересам, проблемам и др.). Оценка реализации педагогами потребностей в развитии и целенаправленном повышении квалификации.

6.2. Концепция научно-методической деятельности. Соответствие содержания методической работы уровню профессиональной подготовленности педагогов.

6.3. Мониторинг профессионального мастерства педагогов; банк материалов и программа диагностики профессионального мастерства педагогов; соответствие вариативности практикуемых методик, оценки профессионализма педагогов и результативности их деятельности.

6.4. Мониторинг мотивации коллектива к поисковой деятельности, действительности инновационной работы, ее влияния на обновление содержательно-организационного механизма развития ОУ. Влияние инновационной работы на развитие личности педагогов и детей ОУ.

6.5. Формы реализации познавательной деятельности педагогов: педагогические чтения, теоретический семинар, семинар-практикум, методическая консультация, индивидуальная методическая тема; постановка режима информационного обмена через стенную (другую) печать. Частно-методическая подготовка педагогов.

6.6. Формы реализации тематической деятельности педагогов: научно-методический совет, тематический педагогический совет, наставничество, проблемная лаборатория, методический бюллетень и др.

6.7. Формы обобщающей деятельности педагогов: научно-практическая конференция, итоговый проблемно-стратегический педсовет, методическая неделя, творческий отчет; обобщение и пропаганда информации, полученной на курсах, семинарах, конференциях, командировках, библиотеках, в процессе самообразования; обобщение и пропаганда педагогического опыта и др.

6.8. Штатное расписание. Укомплектованность педколлектива, его сменяемость. Количественный и качественный состав педагогов (состояние здоровья, образование, возраст, квалификация, разряд, стаж, пол). Учебная нагрузка.

6.9. Социогруппы в педколлективе, их роль в становлении профессионализма, педагогические объединения по интересам. Профессионально-педагогические объединения (педсовет ОУ, общая конференция ОУ и др.).

6.10. Особенности работы групп педагогов ОУ (начальная школа, педагоги среднего и старшего звена, педагоги профильной подготовки, классные руководители, воспитатели ГПД, педагоги-исследователи и др.). Микроклимат сотрудничества, мотивационная среда педагогов. Работа с управленческим резервом.

7. Модуль-сценарий по изучению и оценке результативности объединения учащихся:

7.1. Ученические объединения (ученический комитет ОУ, общая конференция учащихся ОУ, детские и подростковые объединения, научное общество подростков и др.).

7.2. Количественный и качественный состав детей и подростков (состояние здоровья, уровень образовательной мотивации, возраст, пол).

7.3. Социальные подгруппы детей и подростков в ОУ (дети повышенных познавательных способностей, дети возрастной нормы, дети «группы риска», неформальные группы и др.), их роль в становлении личности.

7.4. Объединения детей и подростков ОУ по возрасту (начальная школа, среднее звено, старшее звено, группы по интересам и пр.).

7.5. Мониторинг уровня общения детей и подростков. Оценка влияния неформальных групп в ОУ и вне его.

7.6. Мониторинг мотивации познавательной деятельности.

7.7. Мониторинг развитости ученических коллективов и групп. Ценностные ориентации, мировоззренческий потенциал.

7.8. Динамика уровня сформированности общеучебных и частно-предметных умений и навыков.

7.9. Мониторинг психологической готовности к трудоемкой работе по индивидуальной программе самовоспитания, самообучения, саморазвития. Оценка мотивов трудового поведения.

7.10. Защита прав детей.

8. Модуль-сценарий по изучению результативности работы родительского актива:

8.1. Родительский актив (родительский комитет, общая конференция педагогов и родителей ОУ и др.). Особенности населения микрорайонка, его педагогические возможности.

8.2. Количественный и качественный состав родителей (образование, профессия, возраст, мотивация сотрудничества). Особенности материальных и временных ресурсов родителей. Особенности семейных традиций, интересов, проблем, запросов; особенности материальных и временных ресурсов родителей. Степень удовлетворения потребностей детей и подростков в семье.

8.3. Социальные подгруппы педагогов в ОУ (объединения по интересам и др.), их роль во взаимодействии с ОУ и др.).

8.4. Микроклимат сотрудничества, мотивационная среда родителей, особенности психолого-педагогического самообразования родителей; педагогизации среды ОУ посредством вовлечения родителей и общественности к сотрудничеству; работа с родителями в микрогруппах, педагогическое просвещение родителей.

8.5. Уровень удовлетворения ОУ образовательных потребностей родителей.

9. Модуль-сценарий по изучению результативности воспитательной системы:

9.1. Воспитательный комплекс ОУ (организационная структура воспитательной работы, группа классных руководителей, воспитательный потенциал учебных занятий, детского самоуправления, учреждения дополнительного образования. Педагогическая целесообразность детского самоуправления).

9.2. Культура физического развития. Развитие спортивного потенциала детей, уровень их физической развитости.

9.3. Культура трудового развития. Развитие трудового и технического потенциала детей, уровень их трудолюбия.

9.4. Культура нравственного развития. Развитие личностно-делового потенциала детей, уровень их интересов, склонностей, способностей, самостоятельности, решительности, инициативности.

9.5. Культура эстетического развития. Развитие художественно-эстетического потенциала детей, их способности воспринимать искусство.

9.6. Культура интеллектуального развития.

9.7. Особенности работы с детьми возрастной нормы, детьми «группы риска». Влияние социально-бытовой среды на ОУ.

9.8. Особенности работы с детьми повышенных способностей.

9.9. Уровень воспитанности детей и подростков. Развитие личностно-делового, образовательного потенциала детей, уровень их интересов, склонностей, способностей, самостоятельности, решительности, инициативности

9.10. Воспитательные программы индивидуального, группового, коллективного развития детей.

10. Модуль-сценарий по изучению и оценке результативности системы обучения:

10.1. Учебный комплекс (образовательная программа, организационная структура обучения, группы учителей по образовательным областям, кабинетная система, дополнительные образовательные услуги).

10.2. Целостность образовательного пространства ОУ; целесообразность предлагаемых учебных курсов, их разнообразие.

10.3. Мониторинг процесса преподавания. Эффективность учебных занятий.

10.4. Динамика учебных интересов, запросов, устремлений детей и подростков; мотивов и познавательных интересов к продолжению образования. Диагностическое обеспечение процесса обучения.

10.5. Динамика обученности и обучаемости учащихся; промежуточная и итоговая аттестация; качество знаний детей и подростков на выпускных экзаменах. Мотивы и познавательные интересы к продолжению образования.

10.6. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

10.7. Работа с детьми повышенных познавательных способностей, их включенность в исследовательскую деятельность, научное общество подростков. Индивидуальные программы интеллектуального развития детей.

10.8. Групповые, индивидуальные программы интеллектуального развития учащихся.

10.9. Развитие познавательного интереса. Формирование системы качества знаний.

10.10. Обучение детей на дому (больных детей, семейное обучение, внеклассное обучение, экстернат).

11. Модуль-сценарий по изучению и оценке результативности социально-психологического развития обучающихся:

11.1. Мониторинг формирования образовательных навыков и умений (стремление к познанию и творчеству, уверенности в себе, навыки устной и письменной речи, навыки в технике чтения, счета и др.). Формирование умений формальной логики, риторики. Школа НОТ. Индивидуальная программа развития. Кружки, секции, олимпиады, конференции.

11.2. Мониторинг познавательных способностей школьников (внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения, ощущения, речи). Навыки устной и письменной речи, навыки в технике чтения, счета. Стремление к познанию и творчеству, уверенности в себе, самостоятельности в суждениях.

11.3. Мониторинг психологических особенностей личности (эмоции, способности, мотивация, темперамент, воля, характер). Восприятие учебного труда как интересного процесса, развитие познавательного интереса.

11.4. Формирование культуры интеллектуального общения: умения использовать рассуждение, доказательство, извинение, отказ, спор, но не ссору; формирование умений учитывать желания других людей, взаимопонимания, тактичности, самостоятельности в суждениях.

11.5. Формирование умений самоуправления: самоанализа, самомотивации, самопрогноза, самоорганизации, самоконтроля, саморегулирования. Умение учитывать желания других людей общаться на основе взаимопонимания, тактичности.

12. Модуль-сценарий по изучению и оценке результативности управления в ОУ:

12.1. База управленческой деятельности (организационная структура управления ОУ, оценка ее соответствия целям ОУ; формальные и неформальные советы и объединения; циклы узловых, ключевых дел и др.).

12.2. Концепция развития управляющей подсистемы ОУ.

12.3. Результативность работы администрации по целеполаганию. Управленческие циклы (расписание и др.) узловых, ключевых дел.

12.4. Результативность осуществления функции мотивации. Работа аппарата управления по организации педагогического коллектива единомышленников, НОТ. Формирование деловой творческой атмосферы в коллективе.

12.5. Результативность осуществления функции планирования. Влияние процесса управления на мотивацию отношений сотрудничества.

12.6. Результативность осуществления функции организации. Рациональность распределения времени.

12.7. Результативность осуществления функции внутриучрежденческого контроля.

12.8. Результативность осуществления функции регулирования. Оценка эффективности управленческих решений. Управление работой различных формальных и неформальных советов.

12.9. Формирование внутриучрежденческой культуры (имидж ОУ, навыки профессионального поведения, общеэтический фундамент, духовный базис практической деятельности педагогов, детей и администрации, понимание миссии своего ОУ, его цели, Я-концепции педагога в ОУ, видение путей реализации модели выпускника ОУ).

12.10. Мониторинг заинтересованности педагогов, родителей, детей в участии в управлении ОУ. Работа с жалобами, заявлениями, предложениями.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК.370(09) + 947

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РЕГИОНАЛЬНЫХ
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ***А. П. Беликова*

В настоящее время в процессе переоценки многих ценностей политического, социального и культурного плана все менее востребованным становится мнение о второстепенности, второсортности всего провинциального — образа жизни, науки, культуры, искусства. Еще недавно оно приводило к обеднению научного анализа многих явлений общественной жизни, в нашем случае к обеднению региональных историко-педагогических исследований. О региональных историко-педагогических исследованиях, к сожалению, упоминалось очень редко, некоторые ученые (А. И. Пискунов, В. М. Кларин) считали, что для современной историко-педагогической науки вполне достаточно фактического материала, что «вполне достаточное место в историко-педагогических исследованиях занимает изучение взглядов и деятельности отдельных педагогов (лиц, персоналий)».

На важность и значимость глубоко научного подхода к региональным исследованиям одним из первых педагогов-ученых обратил внимание доктор педагогических наук, профессор Ф. Ф. Шамахов. Он несколько своих работ посвятил вопросу о роли региональной тематики в развитии историко-педагогических наук. Региональные исследования, по его мнению, должны «дать основу для глубоких теоретических выводов», они «будут содействовать вскрытию общих закономерностей историко-педагогического процесса и обогащению историко-педагогических исследований конкретными фактами и педагогическими идеями», позволят привлечь к участию в создании обобщающих трудов многочисленную армию исследователей. Региональные труды важны, прежде всего, не тем, что в них учтена региональная специфика (географическая, демографическая, национальная и т. д.), а тем, что в них наилучшим образом реализуется известное положение диалектики о проявлении общего не иначе, как через частное, конкретное [1]. Поэтому, по мнению Ф. Ф. Шамахова, хорошая, добротная работа «местного» масштаба нередко весит больше на весах науки, чем общий, но малосодержательный труд. Научные труды регионалиста Ф. Ф. Шамахова, по мнению видного историка Сибири В. Л. Соскина, «демонстрируют высокий уровень теоретического осмысления важнейших фактов развития сибирской школы» [2].

Региональные историко-педагогические исследования приобретают особую значимость в настоящий период в связи с острой потребностью в выработке новых подходов к исследованию вопросов образования, связанных с определением региональной стратегии образования, где особое значение отводится определению основных направлений развития общего школьного образования с учетом региональных особенностей, разработки проблем прогнозирования. Региональные историко-педагогические исследования способны внести существенный вклад в научно-теоретическое и научно-практическое решение задач перестройки образовательной системы. Министерство образования, органы управления образованием, педагоги-ученые и учителя-практики в настоящее время имеют четкое понимание общности образовательных программ и видят пути их решения совместными усилиями. С региональ-

ным развитием образования все они связывают особые надежды приблизить школу к социальной специфике, хозяйственным нуждам края, вернуть юного человека к духовным истокам своей малой родины, ее истории, культуре, традициям.

Российская система образования в настоящий период получила хорошую базу для развития основных приоритетов, закрепленных в Законе Российской Федерации «Об образовании», таких как демократизация, предполагающая избавление образования от монополии центра и государства, автономия образовательных учреждений, децентрализация многоукладного образовательного пространства с разграничением полномочий между федеральными и местными органами управления, укоренение школы на национальной почве.

Совершенствование современного историко-педагогического знания с учетом новых социально-политических условий — настоятельная необходимость сферы образования. Сегодня нужны новые подходы к разрешению историко-педагогических проблем, которые должны нацелить исследователя на переосмысление известных и вскрытие новых фактов, помочь ему увидеть в новом свете многие ранее вскрытые закономерные явления и факты и одновременно обнаружить такие аспекты проблем, которые прежде не были, а чаще не могли быть замеченными. «С каждым новым крупным этапом в развитии науки прочитывается и ее история» [3].

В этом отношении довольно убедительны для нас мысли В. О. Ключевского по поводу соотношения общей и местной истории. Он считал, что «изучение местной истории дает готовый и наиболее обильный материал для исторической социологии», что все исторически слагающиеся общества — все различные местные сочетания разных условий развития. Следовательно, чем больше мы узнаем таких сочетаний, тем полнее узнаем свойства и действие этих условий каждого в сущности или в данном наиболее своеобразном подборе. Изучая местную историю, мы познаем состав людского общежития и природу составляющих ее элементов [4].

Историко-педагогическая наука, как и любая другая научная отрасль, призвана чутко реагировать на происходящие социальные, экономические, политические и культурные перемены в обществе, акцентировать свое внимание на поиске новых методологических подходов к изучению целостного историко-педагогического процесса. Основная функция методологии — организация и регулирование процесса познания. Особенно это касается проблем, относящихся к определению сущности, структуры и специфики исследования историко-педагогического процесса, его внутренней логики, «до настоящего времени слишком неопределенных и малоизученных» [5].

Методология отечественной истории педагогики послеоктябрьского периода, сформированная на основе марксистско-ленинского учения, в настоящее время не отвечает современным задачам развития историко-педагогической науки. Негативное отношение к региональным исследованиям, на наш взгляд, утвердилось и развивалось «благодаря» универсализации марксистско-ленинской методологией познания историко-педагогического процесса, когда, пользуясь единым методом познания, искусственно пытались подогнать под выявленные ранее факты или типичные явления конкретные историко-педагогические события и факты.

Освобождение от идеологического пресса позволяет уточнить ряд методологических положений, подойти к формированию новых подходов в исследовании вопросов развития педагогической мысли и практики образования. Новые подходы к осмыслению генезиса педагогического знания, в частности акцентирующие внимание на социально-культурные доминанты историко-педагогической динамики, помогают «оживить», «очеловечить» прошлое, подтвердить, что сознание людей, их представления о нормах и категориях в значительной мере детерминированы менталитетом эпохи и региона, в котором они живут и действуют. Учет антропологических и социально-психологических подходов в региональном исследовании обеспе-

чит научную объективность исследования, поможет историку глубже и полнее проникнуть в сферу сознания и чувства непосредственных участников этого процесса, установить взаимосвязь и взаимодействие внешних, объективных фактов, определяющих его, с личным, субъективным началом.

Научная обоснованность регионального подхода, значительно углубляющего и расширяющего возможности историко-педагогического исследования, логично вытекает из философского положения о том, что вне общества нет человека, следовательно, нет и объективного познания. Отсюда вытекает, что изучение историко-педагогического процесса необходимо вести в непосредственной связи с той конкретной во времени и пространстве средой, в которой он имел место. Исследование историко-педагогического процесса в том или ином регионе нашей страны будет выступать как объект для познающего (субъекта).

Изучение практической деятельности — это обращение к педагогической деятельности как к объекту исследования, но историк педагогики, в отличие от теоретика педагогики, изучает не саму педагогическую деятельность, а лишь источники, где эта действительность отражена. А если нет таких источников, мы эту практику знать не можем. Вот почему историку педагогики для представления педагогической действительности, которую он выявляет через источники, необходимы факты. В этом плане большую помощь могут оказать монорегиональные исследования, задачу которых мы видим в том, что они позволяют ввести в научный оборот как можно больше достоверных источников, в которых запечатлена историческая правда, а это значит, что такого рода исследования помогут ученому, исследователю быть объективным, то есть установить подлинность документа, в котором запечатлена историческая правда.

Важнейшей методологической проблемой изучения историко-педагогического процесса в целом и в отдельных регионах нашей страны является, в частности, правильное раскрытие диалектической взаимосвязи общих закономерностей и региональных особенностей их проявления. Эта проблема, а значит, и решение ее является центральной, дающей ключ к научному анализу исторического процесса. Однако до сих пор преобладает поверхностный иллюстрированный подход к ее изучению. С одной стороны, все чаще встречаются попытки подменить всесторонний глубокий анализ местного фактического материала общепринятой схемой изложения событий, игнорируя особенности развития тех или иных процессов в отдельных регионах.

В связи с этим существенное значение для разработки методологии региональных исследований по историко-педагогическим вопросам приобретает проблема соотношения в них общеисторического и конкретно-педагогического материала. Дело заключается не столько в том, чтобы положительно решить вопрос о соотношении этого материала с конкретным содержанием исследования. Необходимо обеспечить существенную органическую связь общеисторического материала с конкретно-педагогическим, показать специфику решения этой проблемы в регионе. Все это, естественно, повлияет на повышение методологического уровня исследования. Правильное решение вопроса о соотношении общеисторического материала с конкретно-педагогическим содержанием исследования по истории школы и педагогической мысли в отдельных регионах нашей страны будет содействовать, на наш взгляд, полному и глубокому пониманию основных черт и особенностей развития педагогической науки и школьной практики на соответствующем этапе их развития.

Поэтому понятно, что особое значение в работе исследователя-регионалиста приобретает вопрос об основных требованиях к отбору фактов, о том, какими должны быть критерии отбора. Показателями такого отбора, на наш взгляд, должны служить те признаки, которые дают возможность определить ценность того или иного факта не столько в прошлом, сколько в настоящем. Ценными будут считаться те конкрет-

но-исторические факты, которые помогут современному педагогу (как ученому, так и практику) утвердиться в реализации тех или иных современных педагогических идей или отказаться от них.

Термин «регионально-педагогическое исследование» в историко-педагогической науке не получил еще своего содержательного определения. Его понимание связано с непохожестью, своеобразием, необходимостью учитывать специфику географического положения региона, природных, исторических и культурно-бытовых условий. Вместе с тем мы допускаем определенную относительность этого понятия, ибо как историческая, так и педагогическая науки едины, неделимы.

Региональное исследование в сфере истории образования, на наш взгляд, предполагает изучение определенного историко-педагогического процесса в четко выделенных исторических и географических рамках, воплощающих в себе социально-экономическую и культурную специфику. Важно, на наш взгляд, изучить, сохранить и передать индивидуальное своеобразие в историко-педагогическом процессе разных регионов (и больших, и маленьких), выявить и рассмотреть типологические характеристики, найти сильные стороны, способные научно обогатить не только общегосударственную российскую, но и мировую историко-педагогическую науку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шамахов Ф. Ф. Основные этапы советской школы за 50 лет и некоторые особенности развития школы Сибири // Школа и подмысль Сибири. — Новосибирск, 1969. — Вып. 33; О задачах в области работы над сибирской тематикой // Школа и подмысль Сибири. — Новосибирск, 1977; Роль региональной тематики в развитии педагогической науки // Вопросы истории педагогики. — 1978; и др.
2. Соскин В. А. Историография культуры и интеллигенции Сибири. — Новосибирск, 1979. О системе историко-педагогических исследований и роли в ней региональной тематики // Сов. педагогика. — 1980. — № 2. — С. 156—158.
3. Микулинский С. Р. Методологические вопросы историко-научного исследования // Проблемы истории и методологии. — М., 1974. — С. 27.
4. Ключевский В. О. Соч.: В 9 т. — М.: Мысль, 1987. — Т. 1. — С. 36—39.
5. Равкин З. И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований. — М., 1993.

УДК.370(09) + 947(571)

ОТРАЖЕНИЕ ПРАВОСЛАВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В МИССИОНЕРСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРНОМ АЛТАЕ (XIX в.)

М. Ю. Ключникова

Основы начального школьного образования в Горном Алтае в XIX в. были заложены миссионерами. Содержание образования в школах, образованных миссионерами, целиком соответствовало главной задаче, решаемой миссией в данном регионе, — приобщению нерусских народов к российской государственности, утверждению здесь православия. В связи с этим, учителя-миссионеры в образовательном процессе строго придерживались православных педагогических традиций.

Необходимо отметить, что среди нерусских народов Сибири образование было практически монополизировано ведомством Священного Синода, его миссионерским отделом. Образование в Горном Алтае также было полностью подчинено Алтайской духовной миссии, которая на определенном этапе сыграла весьма прогрессивную, просветительскую роль для населения данного региона.

Побуждаемая общественно-педагогическим движением и реформами в сфере образования 60-х гг., Алтайская миссия вводит в педагогическую практику систему Н. И. Ильминского — казанского ученого, педагога-миссионера. В основу его педагогической концепции был положен план образования «инородцев» посредством обучения их на родном языке, перевода русских книг, а также подготовки профессиональных учителей-миссионеров. Распространение и утверждение педагогической системы Ильминского, по мнению С. В. Грачева, стало новым этапом миссионерства на Востоке [1, с. 25].

Как и все новое, педагогическая система Ильминского, особенно в начальный период ее становления, воспринималась значительной частью общественности настороженно, некоторые современники характеризовали ее как «чуждую для большинства русских людей». В своих публичных высказываниях сторонники русской языковой унификации исходили из опасения, что «в инородческих губерниях с обучением на родном языке возобладают сепаратистские настроения» [1, с. 28]. Широко обсуждался также и тезис о том, что бесписьменные народы не имеют собственного исторического опыта, поэтому только скорейшее обрусение способно спасти их от вырождения. Предлагались даже весьма радикальные меры по «слиянию» инородцев с русскими вплоть до принудительных смешанных браков, переселения в русские села, уничтожения предметов традиционного быта и культа. Среди причин сопротивления новым идеям можно выделить отказ от привычных воззрений на национальные и педагогические проблемы, от прежних приемов обучения и воспитания нерусских детей. Кроме того, система «... задевала интересы многих русских людей тем, что выдвигала на оплачиваемые места священнослужителей и учителей деятелей из среды инородцев» [2, с. 102]. Такая политика способствовала разрушению традиций кастовой замкнутости духовного сословия, сложившейся веками, укоренению отношения к нерусским народам как к людям неполноценным, а поэтому нередко отрицалась сама возможность их обучения и воспитания.

Эти причины повлекли за собой явление массового «отхода от православия» ранее крещеных народов Поволжья, что было зарегистрировано в конце первой половины XIX в. Этот протест принудил правительство срочно принимать неотложные меры, одной из которых были «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев», подписанные 26 марта 1870 г. Александром II. Принятие данного законодательного акта означало легитимизацию педагогической системы Н. И. Ильминского как основы новой «инородческой» политики на востоке империи и новой педагогической идеологии в отношении нерусских жителей империи.

Теория Ильминского обладала системностью подхода к образованию инородцев, и опиралась на ряд общепедагогических принципов, объединяемых личностно-деятельностным подходом на основе народности, основу которой составляла идея обучения на родном языке, а также природосообразности, доступности, посильности учения и т. п.

Разделяя позиции Л. Н. Толстого, Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского, Н. И. Ильминский в своих трудах не раз указывал на то, что принцип природосообразности, как необходимая предпосылка обращения педагогики к этнопсихологическим особенностям нерусского ученика, должен пронизывать все стороны учебного процесса, а насильственное ускорение умственного развития детей педагогика должна признать вредным. Признавая важность обращения учителя к внутренней мотивации ученика, он неоднократно заявлял, что «...полицейская строгость не властна проникать во внутреннее святилище мысли и совести» [3, с. 19]. Будучи убежденным противником авторитарно-репрессивных мер воспитания, он добивался того же от своих учеников и последователей.

Рассматривая воплощение системы Ильминского в Горном Алтае, мы приходим к выводу, что в ее реализации соблюдался приоритет воспитательных целей над

образовательными, — в этом прослеживается причастность системы к православной педагогической традиции. «Учитель миссионерской школы есть учитель не только грамоты, а по преимуществу учитель христианской жизни. Поэтому в школах миссии от учителя требуется, сколько знание изучения дела, столько же, если не больше, и доброе христианское поведение, исполнение уставов православной церкви, чтобы учитель служил примером для учеников-детей и их родственников» [7, с. 8].

Конфессиональные и социально-политические цели, безусловно, доминировали над обучающими. Это обстоятельство было обусловлено функциональной ролью системы как педагогического выражения геополитических интересов государства и сложной этнорелигиозной обстановкой на Алтае в XIX—начале XX в.

В связи с этим немалое значение в школе придавалось богослужению, которое, по мнению многих миссионеров, имело «свой педагогический аспект и свой педагогический эффект». Кроме того, с 60-х гг. XIX в. много внимания уделяется сознательному усвоению учебного и религиозного материала. «Здесь учатся и молятся не для экзамена, а для жизни. Некоторые добрые обычаи, которые питомцы должны внести с собою в семью, практически изучаются и усваиваются в школе... Молитву дети изучают не как таблицу умножения или басню, но в молитвенном положении вместе с учителем, произнося слова молитвы по возможности с чувством, вознося ум и сердце к Богу», — отмечалось в отчете Алтайской духовной миссии за 1887 г. [7, с. 45].

Логика развития общественного и педагогического процессов побуждала учителей-миссионеров к новаторству, к включению в содержание инородческого образования национального компонента и в известной степени к либерализму и толерантности.

Одним из проявлений новаторства в обучении стал тот факт, что членами Алтайской духовной миссии была создана алтайская письменность на основе русского алфавита. Новая алтайская письменность была совершеннее прежней, существовавшей на базе ойратского алфавита Зая — пандиты. В последнем, например, в отличие от русского алфавита, почти каждая буква имела три различных начертания в зависимости от ее позиции в составе слова. Практика применения русской графики при создании письменности тех или иных нерусских народов имела не только педагогическое, но и социально-политическое значение. Русский алфавит резкой гранью отделял крещеных инородцев от некрещеных.

Н. И. Ильминский, будучи широко известен в научных и миссионерских кругах как опытный лингвист, часто оказывал поддержку и помощь алтайским миссионерам, учителям в переводе литературы на алтайский язык. Он написал ряд работ по теории переводческого дела, среди них: «О способах обучения инородцев» (1861), «Об образовании инородцев посредством книг, переведенных на их родной язык» (1864), «Практические замечания о сочинениях и переводах на инородческие языки» (1871), «О переводе православных христианских книг на инородческие языки» (1875), и др. Анализ этих работ позволяет выделить сформулированные автором педагогические и лингвистические подходы к переводам: использование живого, разговорного наречия инородцев; учет специфики русского и родного языков, сопоставление их явлений, соблюдение принципов последовательности, доступности, системности. Ильминский призывал обращать особое внимание на то, чтобы ход изложения переводимого сюжета был как можно проще, естественнее, объяснительнее, совершенно необходимым он считал умение переводчика применить к быту инородцев излагаемые сведения, понять мирозерцание аборигенного населения, «... принять его понятия за данное и развивать их» [3, с. 21]. Соблюдение всех этих принципов и правил мы можем наблюдать впоследствии в переводах алтайских миссионеров, учителей того времени, таких как С. Ландышев, А. Правдин, М. Чевалков, Л. Кумандин и др.

Алтайские миссионеры, будучи последователями Ильминского, обосновывали необходимость переводов как потребностями школьного образования инородцев, так и нуждами богослужения, так как молитвы и церковные песнопения полностью были составлены на русском языке. Уже к 1890 г. было издано достаточное количество богослужебных, вероучительных, духовно-православных книг, а также переложения церковных напевов на ноты, печатающиеся на русском и алтайском языках.

Изучение алтайского языка состояло главным образом из практических переводов с русского на алтайский и обратно статей «духовно-нравственного содержания» и упражнений в самостоятельном собеседовании «миссионерского и катихизического содержания» [6, с. 12].

Вместе с тем, отдавая первенство в просвещении нерусских народов на Алтае христианской религии, учителя-миссионеры не умаляли значения социально-культурных и образовательных функций государственного языка. Расстановка приоритетов находит свое воплощение в «Программе школ для крещеных инородцев Восточной России», составленной Н. И. Ильминским в 1889 г.: «В младшем отделении... должно все усилия сосредоточить на религиозном воспитании детей, — в старшем — не упуская из виду религиозно-воспитательных целей начальной школы, нужно направить все усилия на усвоение детьми русского языка, так как знание его есть, конечно, самое необходимое и полезнейшее для русского подданного из всех других знаний» [4, с. 10].

В миссионерских школах и училищах преобладали тенденции отбора знаний сакрального, вероисповедального характера, ибо главная задача заключалась в том, чтобы закрепить у учащихся христианские понятия и взгляды на вещи, воспитать христианское мирозерцание.

Хотя общеобразовательный компонент и занимал подобающее место, но в контексте православной педагогической традиции он воспринимался не как самостоятельная ценность, а лишь как источник необходимых учебных умений и навыков, способствующих усвоению главного предмета — Закона Божьего. Данный предмет изучался первоначально на родном языке, а затем на русском.

Ильминский, будучи глубоко религиозным человеком, считал главной задачей таких школ православно-христианское воспитание, а все мирские и светские знания должны быть на втором плане и на них можно тратить только свободное от религиозных предметов время. О том, что характер содержания образования начальных миссионерских школ и училищ являлся отражением господства православной церковной традиции, свидетельствует и особое внимание в программах урокам закона божьего, священной истории Ветхого Завета, церковного устава, церковно-приходской практике и т. д. В программе школ для крещеных инородцев, разработанной в 1889 г., на закон божий в течение всего курса обучения отпускалось в неделю 6 часов, а на «счет» только 3 часа.

Как правило, перечисленные предметы изучались на родном языке. Важная роль в воспитании школьников отводилась также церковному песнопению и молитвенному богослужению на родном языке. Ильминский характеризовал это культовое действо, как «самое действенное средство к возбуждению и воспитанию в инородцах христианского религиозного чувства» [3, с. 22]. В 1889 г. по заказу министерства народного просвещения им разрабатывается «Программа школ для крещенных инородцев Восточной Сибири», которой пользовались и в миссионерских школах в Горном Алтае. В ней предлагалась следующая номенклатура предметов учебного плана.

Уроки молитвенного песнопения проходили порой не в стенах школы, а с выходом в селения для воздействия на «умы и души взрослых». «Пение совершается иногда не в училищах, а в юртах, иногда с учительницами, при участии детей» [6, с. 19]. «Дети пели вместе с учителем, закрыв глаза и вознеся руки к небу. Лица их

были настолько отрешенными, что казалось они и не на земле вовсе. Вокруг школы собирались подчас крестьяне и взрослые инородцы, вслушиваясь в стройные звуки молитвенного песнопения, которые доносились из открытых окон...», — так описывает свои наблюдения протоирей С. Ландышев [6, с. 47].

Эмоциональному воздействию учителя на ученика отводилось значительное место в системе воспитания миссионерских школ. Внутришкольные отношения подчас отличались подчеркнуто семейным характером, обращением к учителю на «ты», как к старшему брату и духовному отцу. Все это указывает не только на православно-патерналистскую сущность внутриколлективных отношений, но и на своеобразную их эгалитарность: «Все равны во Христе». «Миссионеры от первых времен существования миссии унаследовали правило быть для новопросвещенной паствы истинными пастырями юного Христова стада, устроителями их жизни, врачами недугов не только душевных, но и телесных и защитниками от разных нападений на них» [6, с. 6]. Учитель миссионерской школы был не столько учителем грамоты, сколько учителем христианской жизни. В связи с этим вполне допускались отступления от общепринятых формальностей: строгого соблюдения расписания, ведения классного журнала, наличия системы отметок и т. д. Учителями-миссионерами, как правило, в одинаковой степени отвергались репрессивные и поощрительные методы воспитания, а потому школьная дисциплина рассматривалась как сознательное исполнение учащимися своих обязанностей по совести, а не из страха.

Миссионерская школа мыслилась ее основателями как модель большой патриархальной семьи, как основа христианского просвещения. Ее учредители требовали бережного отношения к ней и защищали от некомпетентного вмешательства.

Таким образом, во второй половине XIX в. образование и христианское просвещение местных народов в Горном Алтае осуществлялось под воздействием внешних усилий, со стороны русского духовенства, а содержание школьного обучения и воспитания было пронизано православными педагогическими традициями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Грачев С. В. Педагогическая система Н. И. Ильминского и ее развитие в теории и практике просвещения нерусских народов Поволжья (конец XIX—XX в.): Дис. ... канд. пед. наук. — Саранск, 1995.
2. Ильминский Н. И. Сборник статей. — Казань, 1916.
3. Ильминский Н. И. Избранные места из педагогических сочинений. — Казань, 1892.
4. Ильминский Н. И. Программа школ для некрещенных инородцев Восточной России. — Казань, 1893.
5. Шестаков П. Д. Еще несколько слов об образовании инородцев. — М., 1867. — 300 с.
6. ГАРМ. 86 О-88. Отчет Алтайской духовной миссии за 1890 г.
7. ГАРМ. 86 О-88. Отчет Алтайской духовной миссии за 1891 г.

УДК.370(09) + 947(571)

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИБИРИ НА РУБЕЖЕ XIX И XX вв.

Т. А. Ромм

Опыт прошлого отвечает задачам настоящего времени и избавляет от необходимости заново открывать педагогические истины, уже открытые предшествующими поколениями. Так, для многих известных педагогов прошлого было бесспорно то, что в духовном, экономическом и культурном возрождении государства приоритетная роль должна принадлежать образованию, а это как раз отвечает тенденциям

современности. В. П. Вахтеров писал: «Сила страны не в пространстве, даже не в числе людей, а тем менее в количестве войск, сила страны в числе просвещенных, энергичных, трудоспособных стойких деятелей, а это дело воспитания и образования» [1, с. 3]. В этой связи особый интерес представляет отечественный опыт организации внешкольного образования.

Термин «внешкольное образование» впервые появился в педагогической литературе в 1890-е гг. Одними из первых его употребили в своих работах А. С. Пругавин и Г. А. Фальброк, В. П. Вахтеров. Наиболее распространенным было понимание этого термина как совокупности просветительных учреждений, видов деятельности и мероприятий по распространению образования в народе и повышению общего развития народных масс. В связи с этим особо следует отметить деятельность Е. Н. Медынского, обобщившего труды своих современников и создавшего свою систему взглядов на внешкольное образование, не потерявших значимость и в настоящее время.

Существовавшая в то время в стране система образования не могла удовлетворить стремления основной части населения к просвещению, культуре, образованию. В то время как официальное государство по-прежнему предлагало сословный принцип организации, Е. Н. Медынский дал свое определение внешкольному образованию, понимая его как средство «всестороннего, гармоничного развития личности или человеческого коллектива в умственном, нравственном, эстетическом и физическом отношении» [2, с. 13]; такого рода деятельность призваны осуществлять различные внешкольные учреждения. Тем самым акцент делался на развивающий потенциал внешкольной сферы.

Острую потребность в развитии просвещения и образования в Сибири ощущали все слои общества, которые направляли свои силы на решение этой проблемы. Организация внешкольного образования отвечала насущным интересам рабочих и других малоимущих слоев, среди которых имелось большое количество неграмотных. В 80-х гг. XIX в. по всей Сибири, как и в Европейской части России, стали возникать различные просветительные общества. Несмотря на различные названия, они преследовали одну цель — содействовать в целях народного образования развитию школ, библиотек, книжных складов, а также распространению различных форм внешкольного образования и просветительной работы. В некоторых городах Сибири подобные общества насчитывали в своих рядах до 1400 чел. [3].

Первое такое общество было создано в 1882 г. в Томске по инициативе владельца типографии и книжного магазина П. И. Макушина. За первые десять лет своего существования общество открыло более 20 начальных школ, в том числе вечерние и воскресные школы и курсы, а также ремесленные и профессиональные училища, что позволило Томску опередить столицу: если в Петербурге один учащийся в городском училище приходился на 75 чел. в расчете на все население, то в Томске — на 40 чел. [4]. Вслед за Томским появился целый ряд тесно связанных с ним сибирских просветительных обществ: в Барнауле, Енисейске, Красноярске, Минусинске, Омске, Иркутске, Тобольске, Тюмени, Новониколаевске и др.

Развитие капитализма в Сибири, рост промышленного производства ставил вопрос и об открытии специальных учебных заведений, дававших профессиональные навыки. На пожертвования купцов, частных лиц при фабриках и заводах открывались специальные классы, ремесленные отделы, профессиональные школы. Ремесленные училища были открыты купцами Гороховыми в с. Бердском и купцом Богомоловым в д. Завьялово Бердской волости. В г. Каинске на 5 тыс. руб., выделенных купцом С. В. Ерофеевым, были созданы сельскохозяйственная образцовая школа и ферма [3]. В этом направлении просветительную деятельность осуществляли не только просветительные общества, но и общества, имевшие по существу иное назначение, например общества приказчиков и кооперативы.

Содействовали развитию просвещения в Сибири и научные общества. Кроме распространения научных знаний они инициировали создание некоторых пунктов

профессиональной подготовки. Так, «Общество изучения Сибири и улучшения ее быта» способствовало организации в 1916 г. учебно-показательных мастерских в Нерчинске (гранитной) и Троицкосавске (по обработке кожи). При мастерских, в которых преподавались общеобразовательные предметы, планировали открыть музыкальные и рисовальные классы для детей, но не успели. Новониколаевское «Общество изучения Сибири и улучшения ее быта» начало свою деятельность в 1913 г. с открытия небольшой музейной коллекции в большом зале Городского торгового корпуса, «чем было заложено начало общему городскому музею» [5].

Еще одним направлением деятельности общественных просветительных организаций было содействие развитию женского образования в Сибири. В 1909 г. группа профессоров Томского университета организовала «Общество содействия высшему женскому образованию в Сибири», объединявшее 300 чел. Общество собрало пожертвований на 10 тыс. руб. и в октябре 1910 г. открыло Сибирские женские курсы, на которых обучалось 268 девушек.

Поскольку грамотность являлась не самоцелью, а средством образования, понимаемого не только как ликвидация неграмотности, но и широкое просвещение, важно было, по мнению общественности, развивать и другие формы просветительной работы. Одной из них считалась организация доступных народных библиотек. Первоначально библиотеки были ведомственные, создавались при государственных учреждениях и учебных заведениях и обслуживали преимущественно чиновников, военных, учащихся. Горожане стали в складчину создавать общедоступные и публичные библиотеки. Первая такая библиотека появилась в Иркутске в 1782 г. Кардинальный перелом в развитии библиотек произошел в 90-е гг. XIX в., когда активизировалась деятельность общественных просветительных организаций, произошел поворот правительственной политики в сторону либерализма, возросла потребность в подготовке специалистов-профессионалов разного профиля и увеличилось число образовательных учреждений.

Первую публичную библиотеку в Томске основал в 1871 г. томский купец, почетный потомственный гражданин П. И. Макушин, который еще при жизни был занесен в известнейшую российскую энциклопедию Брокгауза и Ефрона, где был назван «видным деятелем народного просвещения». В 1873 г. он основал первый в Сибири специализированный книжный магазин, в 1893 г. — его филиал в Иркутске. К 1899 г. помимо двух магазинов П. И. Макушин содержал 125 сельских книжных лавок. В просвещении народа он видел единственную возможность изменить его состояние, считая, что «знание ведет за собой самоосознание и осознание своих прав, желание и умение постоять за них» [6, с. 155]. В Новониколаевске первая библиотека была основана инженером Г. М. Будаговым в 1893 г. при школе, открытой также на его деньги. В первый год ее существования было приобретено 127 томов для народных чтений [7]. В бесплатной школе обучались дети рабочих и служащих. Вечерами проводились народные чтения с «туманными картинками». Посещение читальни, по свидетельству «Томского листка», привлекало от 100 до 200 человек на каждое чтение.

Низкий уровень грамотности населения Сибири, особенно сельского, дал жизнь еще одному направлению деятельности общественных просветительных организаций — проведению и организации народных чтений. Наиболее активно народные чтения в Сибири стали распространяться в начале XX в. В Сибири, как и в России в начале XX века, организация многих народных чтений была связана с празднованием различных юбилеев. Самые массовые торжества устраивались в честь 300-летия дома Романовых. Для народа читались отрывки из юбилейных изданий «Россия под скипетром Романовых», «Подвиг Ивана Сусанина» и др. Широко было отмечено в Сибири и 50-летие освобождения крестьян: читались брошюры «О возникновении крепостничества, его расширении и уничтожении», «О жизни и дея-

тельности и мученической смерти Александра II». Следует заметить, что к числу всероссийских торжеств относились и дни памяти классиков русской литературы — А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя. Практически повсеместным массовым явлением стали чтения во время Первой мировой войны. Правительство поощряло чтения о войне с целью поддержания патриотических настроений и также видело в чтениях отвлечение народа от алкоголя, (что стало особенно актуально в связи с введением с начала войны «сухого закона»). Организацией подобных чтений занимались как просветительские организации, так и специально созданные ими общества народных чтений. В Иркутске Общество по устройству народных чтений было учреждено в 1903 г., к 1917 г. оно имело 7 аудиторий, и проводило в год около 146 чтений, которые посетили 12 360 чел. В Новониколаевске народные чтения устраивались силами местной интеллигенции, а затем и силами Общества попечения о народном образовании [8].

С изменением социально-экономической ситуации в стране изменилось и положение женщин. С так называемым женским вопросом неразрывно связано развитие идеи дошкольного общественного воспитания, реализуемой в системе дошкольных воспитательных образовательных учреждений. В Сибири общественные просветительские организации также занимались решением этой проблемы, организуя не только обучение, но и воспитание детей. Одним из типов дошкольных учреждений для детей городской бедноты являлись летние детские площадки. Городские площадки решали задачу педагогически организованного времяпрепровождения детей беднейшего населения. Первые площадки возникли в Петербурге, Екатеринославле и в Томске. К 1913 г. их число насчитывало около 60. Они представляли собой социально-педагогический комплекс, призванный компенсировать недостатки школьного или семейного воспитания и включающий комплекс учреждений для работы с детьми: народные детский сад, библиотеку, игровые комнаты, огород. Реализация воспитательной идеи осуществлялась специально подготовленными педагогами. А. Третьякова, анализируя опыт детской площадки г. Иркутска, отмечала ее воспитательное значение: «объединить детей развить в них чувство общительности, умение целесообразно пользоваться отдыхом, вкус к разумному препровождению» [9, с. 61]. Многие из таких детских площадок были связаны с деятельностью Общества содействия физическому образованию, созданного П. Ф. Лесгафтом, и с деятельностью Петербургского Фребелевского общества содействия первоначальному воспитанию. Выпускницы фребелевских курсов — «фребелички», работали во всех губерниях страны, включая Сибирь. Летние детские площадки имелись во всех крупных сибирских городах. Общество попечения народному образованию в Новониколаевске впервые открыло такие площадки в 1913 г. О необходимости создания подобных учреждений говорилось в ходатайстве Общества в Городскую Думу: «в связи с неудовлетворительной домашней обстановкой дитяти в возрасте от 5 до 8 лет... Забитость, тупость... видна на личиках детей несчастных...» [8, л. 37]. Первый призыв Общества выявил до 1000 детей дошкольного возраста, что показало острую необходимость в подобном учреждении. Но Общество могло принять лишь 80 чел., исходя из финансовых возможностей. Комиссия детских игр и развлечений при Обществе открывала площадки в течение 1914—1916 годов. Дети под руководством учительниц со специальным образованием проводили почти весь день, занимаясь ручным трудом, рисованием, лепкой и гимнастикой. В 1915 г. число детей уже составило более 250. Деньги на содержание (1000 руб.) были собраны частично благодаря добровольным пожертвованиям, частично за счет взимаемой платы, частично за счет отчислений, получаемых с устройства платных детских спектаклей и гуляний. Общество регулярно проводило выставки детских работ.

Еще одним из просветительских начинаний Обществ было устройство популярных лекций для народа. Публичные лекции, особенно по ведению сельского хозяй-

ства и агрономии, оказывали большую помощь сибирским крестьянам. По мере увеличения количества разнообразных сельскохозяйственных курсов, лекций, выставок все заметнее становилось их влияние на изменение приемов и навыков ведения крестьянского хозяйства. Разного рода публичные лекции порой рассматривались и как средство пополнения денежных средств просветительных обществ. Другим средством сбора материальных средств были любительские спектакли, устраиваемые членами обществ. В губернских городах Сибири создавались кружки любителей музыки, литературы или драматического искусства. Используя различные сценические площадки, они ставили разрешенные цензурой пьесы, как правило, с благотворительной целью — в пользу «недостаточных учеников», гимназий, детских площадок, приютов и т. д. Некоторые общества имели и собственные театральные сцены. Например, в Иркутске в апреле 1904 г. был заложен театр Общества распространения народного образования и народных развлечений.

Городские самодеятельные драматические коллективы, созданные при просветительных обществах в различных городах Сибири, проводили широкую культурно-просветительную деятельность. Они ставили спектакли, устанавливая пониженные цены на билеты или распространяя их бесплатно среди бедноты, в первую очередь среди детей. В Новониколаевске деятельность музыкально-драматического кружка была связана с работой городского Общества попечения о народном образовании. Общество приобрело необходимый реквизит за счет пожертвований горожан. За 1908—1909 гг. члены Общества дали более 20 спектаклей благотворительного характера, сборы от которых поступали на нужды библиотек, школ и детского приюта «Ясли» [10, с. 317]. В годы первой мировой войны народный театр переживал период оживления и подъема, местная администрация и церковь поощряли устройство спектаклей — это помогало поддерживать введенный в годы войны «сухой закон», занимало молодежь, особенно рекомендовалось устраивать общедоступные спектакли в дни призыва новобранцев — «в виду противодействия разгулу молодежи».

Таким образом, сущность внешкольного образования в Сибири в конце XIX — начале XX в., как и по всей России, можно определить как образование свободное, независимое от государственной системы, во многом компенсирующее пробелы в государственной системе и отвечающее интересам и потребностям различных категорий населения. В этой связи особенно необходимым виделось создание единого комплекса, объединяющего все формы внешкольного образования. Педагогической общественностью эта идея была одобрена. «И в самом деле, — писал В. П. Вахтеров, — только совокупность всех этих мероприятий может привести к удовлетворительному решению важнейшей задачи нашего времени, — широкому распространению образования среди народных масс» [11]. Подобными социально-педагогическими комплексами и должны были стать Народные дома, которые в начале XX в. открылись во многих сибирских городах.

Е. Н. Медынский определял Народный дом как «учреждение, которое является центром всеобщей духовной и экономической жизни района, объединяя, согласуя и усиливая работу отдельных культурно-просветительных мероприятий (библиотек, аудиторий, народного театра, музея и пр.), развивая дух общественности в населении и связывая экономическую и духовную жизнь его в нечто целое» [2, с. 89]. Идея Народного дома прошла ряд последовательных стадий. Сначала он понимался только как учреждение для создания «разумных развлечений» для народа. Позднее в процессе дальнейшего развития теории и практики внешкольного образования в России пришло и иное понимание задач Народного дома, который стал уже представлять целостное самостоятельное воспитательно-образовательное учреждение. Библиотеки, курсы, чтения, народные театры и прочие заведения рассматривались как части единого целого, с единым содержанием форм и методов образовательно-воспитательной деятельности населения в среде. Мероприятия и учреждения в этом

едином комплексе имели различный характер и зависели прежде всего от культурных местных и социально-экономических особенностей региона.

Особенностью организации Народных домов являлось то, что наряду с обществами трезвости, благотворительными и общественными организациями в их строительство включались и земства, и органы местного самоуправления, и различные кооперативные союзы. В 1908 г. Первый всероссийский кооперативный съезд провозгласил одной из важных задач кооперации — создание Народных домов. В Европейской России особенно активно этим занимались земства.

Поскольку в Сибири не было земств, подобной деятельностью занимались здесь органы местного самоуправления, общественные организации и многочисленные кооперативы. «Циркулярно указывается на существующее предположение в возможно полной мере оказывать материальное содействие сооружению народных домов, которые могли бы служить местом для устройства чтений, курсов и т. п.» [8, л. 4].

Вообще же судьба строительства Народного дома в Новониколаевске была очень долгой и трудной. Общество попечения о народном образовании с первых месяцев своей деятельности поняло, что без здания не может быть «нормальной, органически связанной работы Общества», а для этого необходим Народный дом, который должен «служить школой для народа, лабораторией общественного воспитания для руководителей, гимнастическим залом для молодых сил Общества» [8, л. 23]. Начиная с 1908 г. собирались средства, выделялась земля под строительство. Архитектор А. Д. Крячков разработал проект строительства трехэтажного здания, которое включало в себя: вестибюль на 1000 чел., буфет-столовую, библиотеку-читальню, музей наглядных пособий, фойе на 400 чел., зрительный зал на 1000 чел., помещения для занятий, курсов и пр. [8, л. 38]. Но политические и экономические изменения в стране так и не позволили реализовать этот проект.

Возникшая в России в конце XIX—начале XX в. система внешкольного образования отличалась рядом особенностей, которые во многом зависели от объективно сложившихся социокультурных и экономических причин. Прежде всего, это подлинно общественный, «внешкольный» характер развития данной сферы образовательной деятельности, что и обусловило многообразие форм и методов внешкольной просветительной деятельности и ее широкое распространение на всей территории России, в том числе Сибири.

Периферийное положение Сибири в империи, почти поголовная неграмотность населения, особенно сельского, обусловили основные направления деятельности во внешкольной сфере, прежде всего, среди взрослого населения. Оценивая основные итоги этой деятельности, следует отметить, что широкая сеть благотворительных учреждений, оказывавших помощь образованию в Сибири, в сочетании с государственной финансовой поддержкой, позволила сохранить и расширить существующую сеть образовательных учреждений, обеспечить возможности для развития народного образования, расширения сети бесплатных школ, библиотек, а также для продолжения образования наиболее талантливых детей из низших сословий.

Деятельность общественных организаций, рост общественных и культурных запросов населения способствовали повышению уровня образованности в Сибири. Причем отметим, что поднялся уровень образования наименее грамотной части населения Сибири — сельских жителей. Принципы и формы внешкольной деятельности, заложенные в начале XX в., продолжают свое развитие в деятельности современных учреждений культурно-досуговой деятельности. Сохраняют традиции деятельности единых образовательных комплексов и многие учреждения дополнительного образования. Например, в СКЦ «Звездный» помимо учреждений дополнительного образования для детей, действует и клуб для родителей, хоровая студия, проводятся консультации психолога, работает межрегиональная общественная организация «Сибирский выюн» и многое другое.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вахтеров В. П. Всенародное и внешкольное образование. — М., 1917.
2. Медынский Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. — М.: Наука, 1916.
3. Бочанова Т. А. Очерки истории благотворительности в Сибири во второй половине XIX—начале XX в. — Новосибирск: Изд-во СО РАН, ГЕО, 2000.
4. Михайлова М. В. Общественные педагогические и просветительские организации дореволюционной России (сер. XIX—нач. XX в.). — М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993.
5. ГАНО, ф. 38, д. 117, л. 8.
6. Зверев В. А. и др. История Сибири. — Новосибирск: Инфолио-пресс, 1999.
7. Справочник по г. Ново-Николаевску за 1912 г. — Новосибирск, 1992.
8. ГАНО, ф. 97, д. 60, л. 2.8
9. Третьякова А. Детская площадка и ее воспитательное значение // Свободное воспитание. — 1907/1908. — № 4. — С. 146—162.
10. Горюшкин Л. М. и др. Новосибирск в историческом прошлом. — Новосибирск, 1978.

Раздел IX

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ФИЛОСОФСКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР И ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Ф. Кряклина

Рост национального самосознания народов в современную эпоху, их нежелание терять свою культуру опровергают многие традиционные представления об этносе (нации), его роли и функциях, выполняемых в обществе. Специалистами замечено, что существует определенная взаимосвязь между политизацией этничности и модернизацией общества. С одной стороны, политизация этничности происходит в тот момент, когда в этническую группу проникает универсальная культура и технология, но с другой — группа политизируется на основе не универсальной, урбанистической, а «уникальной», этнонациональной культуры. Эта ситуация названа исследователями «парадоксом политизации этничности».

Стремление народов России к национальному возрождению наглядно проявляется в осознании своей культурной идентичности, стремлении к культурной автономии, что в значительной степени основывается на национальной культуре и образовании. Однако ее обеспечение в полиэтнической, поликультурной среде — довольно сложный и во многих отношениях неотрегулированный процесс. Тем не менее, этнические группы, существующие как меньшинства в государствах, где доминирующий этнос имеет определенные культурные привилегии (монополизированный статус языка или религии, господствующую культуру), постоянно стремятся к национально-культурной автономии, закрепляемой и в сфере образования.

Формирование подобных требований обусловлено различными факторами, например:

- обладанием компактными территориями проживания;
- необходимостью обеспечения образовательного стандарта с точки зрения «высокой культуры», выражаемой письменным языком и национальной литературой;
- ростом национального самосознания, складывающейся системой национальной идентификации;
- различием в культурах и базовых ценностях.

Примером подобного являются судьбы народов Сибири, в особенности народы Севера. Сегодня уже нет сомнения в том, что малочисленные народы Севера, как и другие народы России, имеют этническую самобытность, стремятся к ее сохранению и развитию в сфере культуры и образования.

По мнению специалистов, одной из причин деградации традиционных культур народов Сибири является отрыв современного образования от традиционного. Российское образование не в полной мере способствует решению тех задач, которые выдвигает жизнь, протекающая в условиях, характерных для типичного и общепринятого образа жизни народа. В этой связи встают вопросы: «Как организовать систему государственного образования, чтобы она не отчуждала от традиций и культуры народа?», «Могут ли культуры малочисленных народов России стать неотъемлемой частью российской системы образования?»

Ответы на эти вопросы крайне важны, так как в настоящее время в РФ проживают представители более 150 этносов, а принадлежность к этносу является одним

из критериев отнесения индивида к определенному типу национальной культуры. Представители одного и того же этноса, как правило, идентифицируют себя с одной и той же культурой. Принадлежность к этносу — один из устойчивых критериев в социальной характеристике личности, присущей ей на протяжении всей жизни.

Национальные (этнические) культуры отличаются не столько материальной предметностью, сколько символикой, которая «обрамляет» функциональное назначение вещи и отношение человека к ней, другим людям и предметам. Конкретная вещь в конкретной национальной культуре, помимо удовлетворения прямой потребности, является определенным символом, знаком, с помощью которого личность идентифицирует себя с ней как часть и целое. По мнению этнолога К. Гирца, «войти в чужую культуру — это усвоить ее знаковую систему». Во многом это усвоение и передача осуществляются в системе образования как социальном институте. Таким образом, в центре нашего внимания выстраивается следующая логическая конструкция: «нация—культура—образование».

В этой связи вопрос о самодостаточности культуры как национальной или региональной, и в конечном счете цивилизационной, становится одним из ключевых. Логическое объяснение механизма взаимодействия различных видов национальных культур в контексте образования дает возможность понять:

- какая национальная культура доминирует в образовании и почему?
- какая национальная культура играет подчиненную роль и почему?

В число факторов, способствующих формированию самодостаточности культуры как национальной, входят такие, как овладение письменным, литературным языком, принятие государственной политики в культурно-языковой сфере, знание имманентных закономерностей развития самих языков как феноменов культуры, связанных со способностью обслужить значительное число представителей различных этносов и национальных культур, адекватное выражение стиля и мышления, которые сложились в различных языковых семьях.

Своеобразным фактором формирования самодостаточности культуры как национальной является — и это продемонстрировано европейской традицией развития индустриального общества — поддержка государством высокой культуры (обладающей своей письменностью и основывающейся на образовании) этноса как социальной единицы, совпадающей с единицей политической. В таких случаях этнос получает всеобъемлющее право представительства в системе государства, играет доминирующую роль в структурах власти. В системе образования этнос стремится к поддержанию той культурной языковой среды, носителем которой он является. Колониальная зависимость ряда африканских и азиатских стран от Великобритании имеет своим следствием признание английского языка в качестве государственного в конституциях 19 государств этих регионов.

Философско-социологический анализ национальной культуры, механизмов ее взаимодействия в контексте образования предполагает обращение к конкретному культурологическому и этнологическому материалу. Таковым стал культурологический и этнологический материал о народах Сибири. Культуры сибирского региона уникальны, они насчитывают не менее 4—5 тысячелетий. До самого последнего времени они существовали как саморегулирующиеся, жизнеобеспечивающие системы и были чрезвычайно прочны. Благодаря прочности этих систем отдельные звенья культур существуют и ныне, несмотря на то, что их носители — тюркоязычные народы (алтайцы, якуты, селькупы, ханты, манси и др.) и бурят-монголы — в ходе социалистических преобразований были вовлечены в процессы модернизации общества.

В современной мировой политике коренным народам мира отводится значительная роль. Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 21 декабря 1993 г. провозглашено Международное десятилетие коренных народов мира, начавшееся 10 декабря 1994 г. Основная цель этого политического акта — укрепление международного

сотрудничества в решении проблем, стоящих перед аборигенными народами в таких областях, как права человека, окружающая среда, развитие, образование и здравоохранение.

Народы, ведущие племенной образ жизни в независимых странах, мировым сообществом выделены в отдельную группу. Их права регулируются международными пактами об экономических, социальных и культурных правах и международным пактом о гражданских и политических правах, Международной Конвенцией (1939), а также значительным числом международных правовых актов по вопросам предотвращения дискриминации. В эту группу народностей входят и народности Севера, проживающие в РФ, права которых защищаются рядом статей Конституции РФ (ст. 68 п. 3, ст. 72 п. 1).

Модернизация общества, начавшаяся после социалистической революции в нашей стране, стала определяющим условием формирования многих из них как субъектов национально-культурного развития. Однако в этом процессе обнаружилась значительная дисгармония во взаимодействии социального и этнического, выразившаяся в отчуждении народов от их традиционной культуры, отрыве школьного образования от потребностей реальных условий жизни, утрате смыслообразующих ценностей.

Механизм научения и воспитания традиционной образованности, как известно, связан с ранним приобщением индивида к традиционным видам деятельности, органичным включением его в систему традиционной культуры, передачей опыта из рук в руки. Такой механизм ориентирован на приобретение знаний и навыков посредством наблюдения, запоминания, подражания в процессах личного контакта учителя и ученика. Как правило, в роли учителя выступают представители старшего поколения. Причем уже в родоплеменных общностях Сибири была половая, возрастная и даже социальная и психологическая дифференциация, проявляющаяся в особенностях обучения и воспитания девочек и мальчиков. Она возникла под воздействием естественно-биологических особенностей мужчин и женщин, своеобразия тех социальных ролей, которые они выполняли. Мужчина, как правило, охотник, рыбак, скотовод — добытчик в семье, женщина — хранительница домашнего очага. Такое распределение ролей между мужчинами и женщинами поддерживалось, культивировалось сложившимися социальными нормами и институтами, среди которых значительное место занимали традиционные знания и системы образования. Традиционные знания и способы их передачи в обществах-общинах предстают как локальные замкнутые системы. Эти системы не контролировались и не санкционировались специальным институтом политической власти — государством, поскольку его не было. Они самовоспроизводились и развивались, не имея выделившегося института научения — системы образования: школ, типовых образовательных учреждений, системы управления и контроля.

С развитием российского общества шел процесс социализации этноса и личности, формирования новых типов социальных групп и культур, основанных на национальной письменности и поддержке государства, иной системе образования. На индустриальном этапе развития общества личностное начало становилось доминирующим фактором в формировании целостности этноса, его национальной культуры. Для функционирования этой культуры необходимы были соответствующие институты. Такими институтами становятся система политической власти, гражданское общество и типовое (стандартизированное) обучение.

Типовое обучение и воспитание выступают особыми институтами, с помощью которых личность интегрируется в единую российскую общенациональную культуру. Индустриальное общество обладает специальными социальными институтами, с помощью которых формируется единая культура. По мнению Э. Геллнера, это «великая или высокая (обладающая своей письменностью, основанная на образовании) культура, а не разобщенные, ограниченные, бесписьменные малые культуры или

традиции». В России такой культурой для многих народов стала русская культура. Она играет интегративную роль в формировании общероссийской культуры и общероссийской государственной системы образования.

Первые продуманные в послеоктябрьский период шаги в сфере культуры и образования народностей Севера в последующие годы были свернуты. Они сменились стремлением «ускоренного строительства коммунизма», формированием общесоветской культуры и нового советского человека, не учитывающим национальных особенностей народов и их культур, не ориентированным на конкретного представителя той или иной национальности. Столь далекая от реальной ситуации политика довольно быстро обнаружила серьезные деформации в различных сферах жизнедеятельности народов Севера, в том числе и образовании.

Одной из главных причин деформаций стало отчуждение, отторжение представителей коренных национальностей от своей культуры, традиционных видов деятельности и духовных ценностей.

Преодоление сложившегося отчуждения между личностью и традиционной культурой должно стать ориентиром новой государственной политики по отношению к народностям Сибири (Севера), формой дезинтеграции культур в образовании. Одним из средств реализации такой политики является формирование концепций национально-региональных систем образования, максимально учитывающих этнические особенности народов, своеобразие их традиционных культур, способы воспроизводства и передачи последних. Органически соединяя традиционные и цивилизованные элементы культур в образовании, такая система обучения и воспитания обеспечит не только необходимый уровень образованности личности, но и будет способствовать становлению этноса как субъекта национально-культурного развития. Непременным условием ее функционирования является научно обоснованный механизм включения в экосистемы, сформировавшиеся в этом, чрезвычайно суровом по природно-климатическим условиям регионе.

Исторически сложившиеся здесь немногочисленные поселения предполагают создание малокомплектных школ и комбинированных (ясли-сад) детских учреждений, использование элементов этнопедагогики, ориентированной на традиционные виды деятельности, особенности природно-географической среды и современные методы обучения и воспитания, характерные для индустриальных и постиндустриальных обществ (использование ЭВМ и т. д.). Такие школы и дошкольные учреждения не должны лишать ребенка семьи, традиционных ценностей, с помощью которых вырабатываются привычные механизмы адаптации и социализации личности. Традиционные ценности, ставшие внутренними регуляторами социализации и адаптации личности, впоследствии корректируют ее деятельность, систему духовных ценностей и социальных отношений.

Формирование же профессионального художественного творчества сибирских народов сопровождалось почти одновременным вычленением его из синкретического единства художественной и материально-практической деятельности, дифференциацией синкретизма фольклора. И если эти процессы у европейских наций шли естественным, эволюционным путем на протяжении нескольких столетий, то у народов Сибири они сформировались в течение нескольких десятилетий. Ускоренные темпы формирования профессионального художественного творчества сибирских народов, системы его развития и функционирования — одна из специфических особенностей национальных художественных культур данного региона.

Сравнительно быстрое его становление было инициировано главным образом внешними политическими и социальными факторами. Прежде всего — помощью и поддержкой российских народов в обучении и воспитании национальной интеллигенции. Это сопровождалось прямым заимствованием инонационального опыта, сложившихся традиций и форм профессионального художественного творчества других

народов, прежде всего русских. Такой способ формирования национальной творческой интеллигенции стал своеобразным звеном соединения фольклора и профессиональных форм художественного творчества. Он представляет собой сложный и противоречивый синтез традиционного (этнического), русского (инонационального) и межнационального (регионального) в национальном художественном творчестве.

Противоречивое взаимодействие различных форм зрелости социального и этнического сказалось на сущности художественного творчества народов Сибири. Рождение профессионального художественного творчества у народов Сибири в 1920—1930-е годы, как правило, связывалось с расцветом национальных культур. Расцвет национальных культур означал не только возникновение профессиональных форм художественного творчества, но и развитие традиционных. Он стал своеобразным эквивалентом, определившим в художественной деятельности значительную степень национально-специфического.

Динамика изменений общественной жизни народов Сибири приводила к активным процессам отражения этих явлений в национальном профессиональном и самодостаточном творчестве, формировала новые требования к системе образования и подготовке специалистов.

Российская система образования, базирующаяся главным образом на русской культуре, в настоящее время стоит перед проблемой расширения социокультурной основы, поиска путей включения в образовательный процесс культур народов России, а также других национальных государств. Одним из главных критериев полноценного вхождения национальной культуры в образовательный процесс является ее самодостаточность.

Образование — благодатная сфера взаимообмена, взаимовлияния различных национальных культур, условие их развития, взаимообогащения, важный институт становления интегративных свойств культур, формирования российской многонациональной культуры. Во взаимодействии различных видов и жанров национальных культур, в их содержании и форме разворачивается исторический процесс формирования российского сознания и российской ментальности. Этот процесс имеет глубокие социокультурные традиции, уходит своими корнями в историческое прошлое народов. Однако огромный массив традиционных культур народов Сибири еще не освоен в полной мере системой общего и профессионального (в частности, художественно-эстетического) образования.

Взаимодействие национальных культур, основывающихся на иных знаковых системах, предполагает переход на иной тип словесного и художественно-образного мышления, сопряжен с определенными социально-психологическими трудностями для отдельных национальных групп. Данный аспект проблемы требует специального анализа специалистов: психологов, педагогов, лингвистов, антропологов, культурологов.

Переход народов Сибири на русский язык в сфере профессионального литературного творчества был необходимой ступенью становления национальных литератур ранее бесписьменных народов. Русский язык для них стал языком обучения в системе стандартизированного образования, а русская культура явилась основой приобщения к российской культуре. Русский язык — это, как правило, язык образования, общения вне семьи, язык литературного творчества. Он усваивается главным образом в системе школьного и вузовского образования, в то время как родной (национальный) язык усваивается в семье, входя в речевую деятельность через чувственно-эмоциональные структуры личности. В языковом материале, наследуемом от старших поколений, передаются заложенные в виде возможностей и стилей механизмы речевого поведения представителей конкретных этносов. Особенности речевого поведения различных национальных групп в системе стандартизированного образования являются одним из факторов необходимости дезинтеграции культур,

который пока практически не поставлен в качестве научной проблемы в отечественной этнопсихологической и этнопедагогической науке.

Профессиональное художественно-эстетическое образование и деятельность — наиболее обширные сферы взаимодействия национальных культур. Они дают богатейший материал многообразия форм интеграции и дезинтеграции культур народов Сибири.

В ходе проведенных исследований установлено, что стандартизированное (школьное, специальное среднее и высшее) образование трансформирует традиционный тип мышления народов. Школьное образование является наиболее сильным фактором, трансформирующим мышление. В структуре этого фактора значительную роль играет русская культура. Самодостаточность ее для выполнения указанных функций связана с тем, что она является культурой наиболее многочисленного этноса России. Русский язык — официальный язык стандартизированного типового обучения в российском обществе. Он выполняет функции языка межгосударственного и межнационального общения.

Устойчивость этнических стереотипов у отдельных национальных групп, проявляющаяся в образовательном процессе, ставит проблему поликультурности в российской системе образования. Особенно наглядно это в системе культурологического образования.

Новая система взаимоотношений между республиками, автономиями и федеральной властью должна предусматривать не только равные права на получение образования представителями различных национальностей, но и соответствующие отчисления в местные бюджеты городов, вузы которых осуществляют подготовку квалифицированных специалистов из других регионов, в частности республик и автономий, а также из республик бывшего Союза. В многонациональных по составу населения регионах целесообразно иметь программы образования отдельных групп населения: наиболее многочисленных, компактно проживающих, а также малочисленных этносов из группы народностей Севера.

Реальным условиям, способствующим ассимиляции народов Севера, переходу их на иную систему ценностей и культуры, является дисперсное проживание в регионах с полиэтнической средой, обучение детей в многонациональных общеобразовательных школах по единым программам, не ориентированным на специфику их традиционных культур. Наиболее показательны эти процессы в местах дисперсного расселения народностей Севера, находящихся в краях и областях РФ. Снятие «отчуждения» народов Севера от традиционной культуры в системе школьного образования связано с включением в образовательный процесс ее актуальных элементов, использованием традиций и опыта народной педагогики. Попытки такого включения были предприняты в Иванкинской малокомплектной общеобразовательной основной школе, являющейся экспериментальной площадкой Института образования СДВ и С РАО.

Первые результаты эксперимента в Иванкинской школе показали, что родной (селькупский) язык детьми усваивается с трудом. Процесс перехода на русский язык среди селькупских детей довольно активен, поскольку в общении они предпочитают пользоваться именно им. Такая ситуация ставит под сомнение необходимость изучения национального языка как обязательного. Целесообразно изучение его на уровне факультативного — после предварительного выяснения мнения родителей и детей.

Однако некоторые элементы национальной (традиционной) культуры народов Севера проявляются и в системе школьного образования. Они проявляются в личностном отношении учащихся к воспринимаемому объекту, школьным принадлежностям, в этнических стереотипах поведения, отдельных установках и предубеждениях. Своим «присутствием» они как бы объясняют глубоко традиционное отношение к данному виду деятельности, вещи. Сколь аккуратно изготовлены традиционные лодки,

весла, лыжи, столь же небрежно сделаны селькупом коса, вилы, черенок лопаты и другие вещи. Подобное отношение неизбежно передается и детям. Отношение селькупских детей к учебникам, тетрадям, дневникам, карандашам наглядно напоминает отношение их родителей к нетрадиционным вещам.

Таким образом, система обучения и воспитания в дошкольных учреждениях и школах, а также на последующих ступенях образования должна корректироваться с учетом особенностей традиционного мировоззрения и мировосприятия народов Севера: развитой зрительной памяти, традиционных элементов образного мышления, формируемых под воздействием природно-географической среды, привычной системы аргументации и аналогии. Такая корректировка необходима, ибо традиционное мировосприятие часто разрушает теоретические выкладки. Учитывая специфику традиционного мировосприятия в системе образования, в то же время целесообразно продумывать и описывать механизмы постепенного, поэтапного включения в обучение и воспитание русского и родного языков, универсальных знаний, общечеловеческих ценностей. Причем соотношение традиционных и современных методов обучения и воспитания должно определяться рядом факторов: конкретной ступенью образования, социально-психологическими, половозрастными, медико-биологическими особенностями учащихся, профилем среднего или высшего учебного заведения.

В разработке концепций и организации деятельности образовательных учреждений для народностей Севера необходимо использовать опыт аналогичных образовательных учреждений для коренных народностей в других странах, в частности США и Канаде. Значительный интерес в этом отношении представляют образовательные учреждения для алеутов, чукчей, эскимосов, атапасков, родственных народностей Севера, проживающим в России, а также коренного населения США — индейцев. Как показывает опыт последних лет, преодолеть издержки системы образования коренного населения, сложившейся в 1950—1960-е годы, стало возможно, установив контроль общин над обучением индейской молодежи, изменив содержание образовательного процесса так, чтобы он способствовал сохранению индейской самобытности и культурной специфики. Подобные требования характерны и для национально-культурных объединений народов России. Они инициируют поиск новых альтернативных форм образования.

Полагаем, что аналогичные процессы, идущие в сфере образования коренных народов США и России, открывают возможности для сотрудничества ученых двух стран в области научных разработок проблем образования и практической подготовки специалистов, способствуют созданию совместных российско-американских образовательных учреждений, обмену студентами, образовательными технологиями, учебной и методической литературой.

ОТ ЭТНИЧЕСКОГО К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ (МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ) ОБРАЗОВАНИЮ И ВОСПИТАНИЮ

О. Д. Мукаева

Особенность российской культурно-исторической традиции всегда состояла в безусловном приоритете воспитания в образовательном процессе. Между тем в современных условиях преобразований в нашей стране проявилась устойчивая тенденция недооценки воспитания как важнейшего фактора интеллектуального и духовного развития личности. История образования свидетельствует о том, что в такой ситуации, когда воспитание перестает отвечать на вопрос, как жить достойно, общество утрачивает свои гуманистические функции. О таких последствиях предупреждал известный историк, философ и педагог И. А. Ильин.

«Образование без воспитания есть дело ложное и опасное, — писал ученый, — оно создает чаще всего полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов; оно развивает и поощряет в человеке волка» [1].

Однако нельзя не учитывать реалий XXI в. — нарастающих двух процессов: интеграции и дифференциации, которые выражаются, с одной стороны, в глобализации всей жизни и в этнизации — с другой, причем вторая — изначальная, образующая фундамент человечества, его цивилизацию. Вместе с тем, первый процесс становится все более определяющим. Этот феномен проецируется на все стороны жизни социума и мирового сообщества.

Отсюда нацеленность на мультикультурное (от латинского *мульти* — много, множество) воспитание. Такая постановка проблемы чрезвычайно актуальна для России, ибо в любом ее регионе проживают представители самых различных национальностей, которые обладают уникальными культурами, имеющими мировое значение, и это разнообразие дает право утверждать, что Россия — мультикультурное государство.

Само понятие «мультикультурное» пришло к нам из страны иммиграции — Канады. В бывшей ФРГ это понятие стало активно использоваться в начале 70-х гг. XIX в. в профессиональном педагогическом языке. Но до сих пор идут дискуссии как о самом термине «мультикультура», так и процессе — «мультикультурное воспитание».

Можно определить мультикультурное воспитание как целенаправленный процесс создания благоприятных условий для развития личности как субъекта своей национальной и общечеловеческой культуры. Глобализация с ее противоречивыми явлениями, имеющими тенденцию к усилению, выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирования умений сотрудничать и общаться с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Важно научить молодежь наряду с почитанием национальной культуры понимать и ценить своеобразие культур других народов, воспитывать ее в духе мира и уважения всех народов, искоренять существующие в быту негативные представления о людях других национальностей.

Современные педагогические реалии, с одной стороны, требуют учитывать в образовании этнокультурный фактор, с другой — создавать условия для познания и понимания культур других народов, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам. Кроме того, современный специалист в условиях рыночной экономики — это личность не только творческая и способная к продуктивной интеллектуальной деятельности, но и умеющая находить общий язык с представителями разных национальностей.

Научный подход к мультикультурному образованию и воспитанию предполагает необходимость точного толкования понятия «культура» (существует около 500 различных определений). Международная конференция ЮНЕСКО (1993) в теме «Образование и культура» выделяет духовный компонент как наиболее значимый для сферы образования и трактует культуру как совокупность идеалов, ценностей, верований, отношений между людьми, норм поведения, этики, характерных для конкретной общности. При этом необходимо отметить, что идеи мультикультурного образования и воспитания не являются продуктом только современной жизни. Они разрабатывались многими выдающимися умами человечества в прошлом. Так, великий мыслитель Я. А. Коменский еще в XVI в. представил программу «Пампедия», в которой описал суть универсального воспитания всего человеческого рода [2]. Основная часть «Пампедии» — это описание, как формировать у детей умение жить в мире с другими людьми, научить выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей.

Пониманию сущности поликультурного воспитания помогают идеи Н. К. Рериха о «единении культур», а также идеи философов и историков современности (Л. Н. Гумилева и др.) о целостности культурно-исторического развития человечества, о наличии сходных принципов функционирования культур разных народов.

Огромный интерес для понимания роли мультикультурного образования в становлении личности представляют идеи известного педагога П. Д. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. Национальные ценности: родной язык, религия, быт — рассматриваются как приобщение к национальным духовным ценностям и, вместе с тем, к общечеловеческим знаниям, формирующим научные воззрения на окружающий мир. По П. Д. Каптереву, педагогическая деятельность первоначально осуществляется на основе национального идеала, а затем трансформируется в деятельность по достижению общечеловеческого идеала. В воспитании, подчеркивал педагог, «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами подтянуть недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, с всенародным и общечеловеческим» [3].

С учетом новых социокультурных реалий мировая педагогическая мысль разрабатывает соответствующую образовательную стратегию. Задача подготовки молодежи к жизни в многокультурном мире названа в числе приоритетных в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы.

В докладе Международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI в. подчеркнуто, что одна из важнейших функций школы — научить людей жить вместе, помочь преобразовать существующую взаимосвязь государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить то место, которое он занимает в мире, а с другой — привить ему уважение к другим культурам. Международная энциклопедия образования (1994) рассматривает мультикультурное образование как важную часть современного образования, способствующую усвоению учащимися знаний о других культурах; уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию в духе уважения инокультурных систем.

Каковы же задачи мультикультурного воспитания и образования в современной школе? Известно, что советская школа накопила ценный опыт интернационального воспитания: клубы интернациональной дружбы, фестивали, спортивные состязания, путешествия, экскурсии, совместный отдых детей разных народов Советского Союза. Международные детские лагеря «Артек», «Орленок» формировали добрые, человеческие межнациональные отношения. Однако закрытость советского общества ограничивала интернациональное воспитание молодежи рамками одной страны. Сегодня требуются новые подходы к мультикультурному воспитанию с учетом имеющегося опыта интернационального воспитания.

Цель мультикультурного образования (подчеркнем это еще раз) состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Из этой цели вытекают конкретные задачи:

- глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего народа, этническое воспитание, что является непременным условием для интеграции других культур;
- формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание положительного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества, самореализацию личности;

- создание условий для интеграции учащихся в культуру других народов;
- воспитание учащихся в духе мира, толерантности, гармоничного межнационального общения.

Содержание мультикультурного образования и воспитания многоаспектно, отличается высокой степенью междисциплинарности, что позволяет рассматривать эти проблемы как в составе учебных дисциплин гуманитарного, естественно-научного, художественно-эстетического цикла, так и в специальных курсах по истории и культуре отдельных народов.

Содержание обучения должно отвечать следующим критериям:

- отражение в учебном плане гуманистических идей;
- характеристика самобытных уникальных черт в культурах народов России, мира;
- раскрытие общих элементов в культурах российских народов, традиций, позволяющих жить в мире и согласии.

Каждый этнос имеет право определять содержание и формы приобщения подрастающего поколения к собственной культуре (как, например, в Калмыкии). По логике мультикультурного образования целесообразно знакомить школьников с историей, художественным искусством, традиционными ремеслами в контексте культурного развития России и мира, что позволит четко определить роль и место родной культуры в общецивилизационном процессе, не допустить самоизоляции этноса, обеспечить единое культурное и образовательное пространство.

Включение в учебные планы школы интегрированных курсов культуры, истории, религии, искусства народов определенного региона помогает понять взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимообогащение культурно-исторического опыта различных этнических общностей, выявить его общечеловеческий потенциал.

Сопоставление элементов культуры другой страны со знанием родной культуры дает возможность получить подтверждение идеи многообразия культур, уяснить особенности культурных проявлений, обусловленные спецификой географических условий, экономического, политического и социального развития, принять эти особенности как данность, учитывать их во взаимоотношениях с носителями инокультурных систем, испытывать чувство уважения к культурным достижениям другого народа, быть сопричастным к его проблемам и трудностям, стремиться к межкультурному сотрудничеству.

Важно, чтобы школьники не только обогатились знаниями, но и осознали, что помимо культуры, принадлежащей одной стране, существует мировая межнациональная культура, к которой относятся высокая художественная культура, наука, международное право, нормы поведения, этикет, семейно-брачные отношения.

Так, содержание курса «Обществознание» позволяет учащимся получить представление о генезисе, развитии материальной и духовной культуры человечества. Учебный курс «Всеобщая история» организует диалог культур различных эпох, связывая исторический опыт с деятельностью современного человека. Изучение курса «Права человека» дает возможность понять и осознать смысл свободы как условия самореализации личности, воспитывать чувство личного достоинства, уважение прав и достоинства человека независимо от национальности, расы, вероисповедания, способствует формированию умений межнационального общения и т. д. Курс «Искусство» обеспечивает получение учащимися представлений о многообразных связях человека с миром прекрасного. Искусство, мораль, наука содействуют пониманию механизмов различных национальных культур, освоению этнических и национальных ценностей искусства как части мировой художественной культуры.

Опыт изучения курса «Мировая художественная культура», его познавательная и воспитательная эффективность не исследованы. Этот учебный предмет постепенно утрачивает свое первоначальное назначение и смысл.

В целом основные понятия общего образования дают школьнику возможность усвоить такие понятия и категории мультикультурного образования, как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, их общие корни и многообразие, культура межнационального общения, конфликт, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничество, ненасилие, толерантность и др.

Суть технологии обеспечения мультикультурного воспитания состоит в том, чтобы создать такие условия, в которых ученик начинает соотносить себя не только со своей этнической сообщностью, но и с другими культурными группами, испытывать соучастие, симпатии, стремление найти способы взаимодействия, желание сотрудничать с людьми различных культур в многокультурном образовательном пространстве.

Реализация мультикультурного воспитания выдвигает задачу разработки модели подготовки учителя как посредника между культурами разных народов, организации межкультурных коммуникации. Для этого необходимы:

- знание задач, основных идей, понятий поликультурного, мультикультурного образования и воспитания;
- культурологические, этнопедагогические, этнопсихологические, этноисторические знания, позволяющие осознать многообразие современного мира, понимание важности культурного плюрализма.

Мультикультурная педагогика исходит из того, что образование и воспитание не могут быть иными, как при учете национальных (этнических) различий, и должны включать множество типов, моделей и педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам этнокультурных групп.

Поликультурное (мультикультурное) образование и воспитание в России, учитывая объективное несовпадение культурных потребностей отдельных этносов и общероссийских государственных целей образования, проводит обучение по единым федеральным стандартам при введении в образовательный стандарт регионального компонента. Если федеральный стандарт направлен на обеспечение общего образовательного пространства, то национально-региональный — на придание образованию национально значимых черт, отражение в содержании учебного процесса историко-социокультурных, природных, хозяйственных, экологических и иных специфических особенностей и проблем региона.

Поэтому поликультурное (мультикультурное) образование может реально функционировать только на основе этнопедагогики, этнопедагогического диалога культур. Не подлежит сомнению утверждение профессора Е. П. Белозерцева о том, что изучение этнопедагогики дагестанцев, башкир, татар, якутов, чувашей и других народов объединяет Россию. Без этнопедагогической базы поликультурное (мультикультурное) образование оказывается лишенным реального смысла. Именно этнопедагогические факторы являются основой мультикультурного образования.

Неисчерпаем потенциал этнопедагогики как отрасли педагогической науки, родоначальником которой является академик РАО Г. Н. Волков: в ней заложен огромный заряд гражданственности, патриотизма, высокой нравственности, гуманистического отношения между людьми. С возрождением самобытной культуры каждого народа возрождаются его духовные прогрессивные традиции, обычаи, обогащается фольклор в рамках общечеловеческих ценностей. О высокой востребованности этнопедагогики свидетельствуют сложившиеся научные школы Чувашии, Башкирии, Бурятии, Якутии; в республиках Северного Кавказа, Калмыкии, странах СНГ — сотни защищенных докторских и кандидатских диссертаций по разным аспектам этнопедагогической проблематики; изданы монографии, характеризующиеся научной новизной. Например: «Этнопедагогика — педагогика любви» (Якутия); «Этнопедагогика чувашской семьи» (Чувашия); «Этнопедагогика — педагогика нацио-

нального спасения» (Калмыкия); «Становление этнопедагогики как отрасли педагогической науки» (Калмыкия); «Этнопедагогика калмыков: история и современность» и др. Это направление получило дальнейшее развитие в условиях демократии, в соответствии с международными документами о сотрудничестве. Такое перспективное направление нельзя повернуть вспять, оно идет в духе времени; при этом нет опасности, что народ замкнется в своем мире, идет ориентация на поликультурное (мультикультурное) образование и воспитание.

Этнопедагогика дает возможность реализовать на практике педагогический потенциал, заложенный в самобытной культуре каждого народа. И в этом случае этнопедагогика выступает как цементирующий фактор в рациональном сочетании национального, межнационального и общечеловеческого в воспитательной работе, ибо диалог этнопедагогики разных народов прокладывает надежную дорогу к взаимопониманию народов.

Поучителен опыт ведущих зарубежных стран, часть из которых прошла путь от сегрегации к интеграции посредством системы поликультурного (мультикультурного) образования и воспитания (например, Германия, Канада, США и др.). Сегодня Россия идет в фарватере политики этих стран как исторически сложившееся поликультурное, многоконфессиональное государственное образование, утверждающее принцип: пусть расцветают все многообразные культуры на основе взаимопонимания, взаимоуважения, толерантности.

Поликультурное образование широко открывает двери для молодежи, для ее достойного вхождения в новый и старый мир. Разработка проблемы поликультурного образования укрепляет национальную безопасность в плане гармонизации межнациональных отношений, установления мира и согласия между народами, населяющими Россию.

Понятие «поликультурного образования» следует рассматривать как наиболее современный вариант образовательной стратегии, ориентированный на формирование этической культуры учащихся в сфере образования. Содержание поликультурного образования в общем виде представлено через триаду компонентов: национального—федерального—мирового.

Оптимальными педагогическими условиями и средствами реализации этнической модели в мультикультурном образовании являются:

- 1) подход, предполагающий рассмотрение каждой этнической культуры как ценной, уникальной составляющей мировой культуры;
- 2) построение мультикультурного образования на основе трех компонентов: национального—федерального—мирового;
- 3) базирование мультикультурного материала на этнопедагогическом, опирающемся на основные средства народной педагогики.

Важным моментом поликультурного воспитания являются национальные школы, где федеральные компоненты заданы на русском языке и предназначены для вхождения в русскую, общенациональную и мировую культуру. В то же время в нерусских школах в качестве обязательного компонента введены программы по языку, истории и культуре того или иного народа. Обучение представителей нерусских национальностей организуют не только в национальных республиках и образованиях, но и в местах их компактного проживания в других регионах.

В связи с этим следует остановиться еще и на том, что мультикультурное воспитание в нашей стране — это развитие не только русско-национального, но и национально-русского двуязычия, что содействует включению носителей русской культуры в уникальный мир проживания этносов в Калмыкии и других регионах, формированию уважительного отношения к ним.

Целями поликультурного образования и воспитания являются одновременно приобретение знаний и соответствующее воспитание. Оно преследует три группы

целей, которые можно обозначить понятиями «плюрализм», «равенство», «объединение». В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором — о поддержке равных прав на образование и воспитание. В третьем — о формировании в духе общенациональных, политических, экономических, духовных ценностей. Воспитание уважения к иным культурам (толерантность) — это лишь начало приобщения к этим культурам. Затем — понимание, уважение и наконец — солидарность. Далее признание и понимание различных культур приводит к взаимодействию, взаимозависимости, взаимообмену.

Можно утверждать, что поликультурное образование и воспитание предназначено для создания педагогически благоприятного взаимообогащения малой и доминирующей культур, в результате чего происходит становление и самоопределение личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ильин И. А. Путь к очевидному. — М., 1993. — С. 300.
2. Коменский Я. А. Избр. соч., — Т. 9. — С. 383.
3. Каптерев П. Д. Избр. пед. соч. — М., 1889. — С. 421.

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА И МАССОВОГО СОЗНАНИЯ

Т. Н. Петрова

Важными факторами, обуславливающими содержание и формы проявления характера этностереотипа поведения, являются традиции и обычаи домашнего и общинного воспитания, коллективное и индивидуальное обучение и воспитание средствами этнопедагогического потенциала, когда семья является ближайшей социально-этнической средой. Многочисленные исследования показывают, что специфика этнического воспитания молодого поколения формировалась в течение веков под влиянием региональных природно-климатических, исторических, экономических, социальных, религиозных и других обстоятельств. Различия эти связаны с особенностями, которые можно объединить в две основные группы факторов — витальные и ментальные.

Под витальными (букв. — жизненные, биолого-физические) подразумевается физическое развитие людей различного возраста. Так, вскармливание детей — это биологический фактор в этнической системе, что образует биологический фундамент уникальности и неповторимости человеческой личности. Физические различия между народами возникли на раннем этапе их существования, но в дальнейшем их влияние на социальное развитие стало ограниченным. Наиболее явные различия наблюдаются между этническими культурами, сложившимися на разных континентах, в приспособляемости человеческого организма к физическим и химическим условиям природной среды. Несомненно, физико-географическая среда сильно влияла и влияет на формирование массового сознания и национального характера, здоровье и поведение человека, особенно, если он попадает в крайне неблагоприятные условия жизни. К примеру, тяжелые материальные и бытовые условия жизни не позволяли чувашскому народу проявлять достаточную заботу о физическом развитии маленьких детей, вследствие этого дети в раннем возрасте, как отмечают многие историки, были болезненными и хилыми. Такое положение сохранялось до тех пор, пока дети не приспособливались к пище и образу жизни взрослых. Недаром отдельные русские путешественники и этнографы писали, что чувашин ест, только чтобы не помереть с голоду. О том же с печалью писал И. Я. Яковлев: «У чуваш

скот поправляется, а человек хиреет». О неприхотливости в еде говорили и сами чуваша. Богатый животный и растительный мир Якутии с самого рождения влиял на формирование личности ребенка, дети с малых лет, учась у взрослых, постепенно накапливали сведения по ботанике и зоологии, усваивали метеорологические знания, перенимали навыки сельскохозяйственного и промыслового труда. Суровые природные условия этой северной республики выработали у ее населения такие черты характера, как взаимопомощь, крайне необходимая всему живому в тайге и тундре.

В многих африканских и азиатских культурах особенно важное значение имеет кормление новорожденного материнским молоком в первые месяцы жизни, что способствует быстрому физическому развитию ребенка. Трехмесячный малыш уже может несколько минут сидеть без опоры, шестимесячный — встает, имея опору, а девятимесячный делает первые шаги. После отнятия от материнской груди ребенок примерно в восемнадцатимесячном возрасте теряет опережение в развитии, а затем отстает даже от европейских норм. Это объясняется, скорее, особенностями его дальнейшего питания (А. В. Мудрик).

Тесная связь физического развития с пищей видна на примере Японии. Когда, вследствие стремительного экономического развития и определенной американизации образа жизни, японцы существенно изменили рацион питания, значительно изменилось и их соматическое развитие: старшие поколения значительно уступают младшим по показателям роста и веса. В то же время сохранение в рационе питания японцев большой доли морепродуктов можно считать одной из причин того, что у них самая большая продолжительность жизни в мире. Предполагать это позволяет аналогичная ситуация с долей морепродуктов в рационе у норвежцев, также занимающих одно из первых мест в мире по продолжительности жизни.

В ситуации, когда в развитых странах резко уменьшилась необходимость в физических усилиях человека, восполнить этот недостаток призван спорт. В тех странах, где спорт стал неотъемлемым элементом образа жизни, отмечается лучшее физическое развитие людей. Естественно, что в этих странах срабатывают оба фактора — и улучшение питания, и спортивные занятия. Сюда же относится и улучшение медицинского обслуживания.

Может возникнуть сомнение в правомерности отнесения этих обстоятельств к этническим особенностям. Оно вряд ли справедливо, ибо этнические особенности являются следствием длительного исторического развития и объективных условий жизни. Что же касается питания и охраны здоровья, то сегодня они напрямую связаны с социально-экономическим уровнем развития того или иного этноса.

Влияние этнокультурных условий на социализацию человека, безусловно, наиболее существенно определяется тем, что принято называть менталитетом этноса. Менталитет (от франц. *mentalite*, от лат. *mens* — ум, мышление, образ мыслей, душевный склад) — это глубинный духовный склад, присущий этносу как группе людей, сформировавшейся в определенных природно-климатических и историко-культурных условиях. *Менталитет этноса определяет свойственные его представителям способы видеть и воспринимать окружающий мир и на когнитивном, и на аффективном, и на прагматическом уровнях. Менталитет в связи с этим проявляется и в свойственных представителям этноса способах действовать в окружающем их мире.* Здесь уместно было бы привести несколько примеров. Исследования показали, что у народов Севера, сформировавшихся и живущих в специфических природно-климатических условиях, образно названных Джеком Лондоном «белым безмолвием», отмечается специфическая традиция восприятия звука, своеобразный этнический звукоидеал, который влияет на особенности эмоциональных проявлений у представителей северных этносов и на поведенческом уровне.

Очень интересные соображения о влиянии природно-климатических условий на национальный характер русских мы находим у В. О. Ключевского. Он писал: «свое-

нравна ... природа Великороссии. Она часто смеется над самыми осторожными расчетами великоросса; своеобразие климата и почвы обманывает самые скромные его ожидания и, привыкнув к этим обманам, расчетливый великоросс любит подчас, очертя голову, выбрать самое что ни на есть безнадежное и нерасчетливое решение, противопоставляя капризу природы каприз собственной отваги. Эта склонность дразнить счастье, играть в удачу и есть великорусский авось...».

Взаимодействие с природой у каждого народа имеет свои особенности: складывается своеобразная система представлений, которая имеет большое значение для формирования массового этнического сознания и межэтнических отношений. У разных народов существовали и существуют различные олицетворения неблагоприятных сил природы с опасными и злобными духами лесов, гор, полей, морей. В этом плане интересны некоторые традиции, обычаи и обряды, имеющие своим исходным пунктом народный календарь, фиксирующий природные циклы. К примеру, чувашская цивилизация носила земледельческий характер, ибо за добрых два-три тысячелетия оседлости чуваша тесно связали весь строй и уклад жизни с природными ритмами и хозяйственными работами. В крестьянском быту чувашского народа вплоть до сегодняшнего времени сохранились многие ритуалы и обряды не только общетюркского средневековья, но и более древних языческих времен. Календарная обрядовая культура, земледельческая и свадебная обрядность имели большое социально-педагогическое значение. Календарь вносил четкий распорядок в труд и быт земледельца, и крестьянину необходимо было заранее предугадать погоду, заглянуть в будущее с той целью, чтобы не припоздниться и не упустить сроки земледельческих работ в поле, в огороде и на лугу. В связи с этим Д. С. Лихачев особо подчеркивал преемственность, природосообразность, жизнесообразность «образованности». Культура крестьянина (специфическая, сельская, не в ее городском понимании!) была своеобразной и высокой. Особенно там, где по отношению к крестьянам (в первую очередь на севере России) было меньше насилия.

Календарная обрядовая культура — это прежде всего форма взаимоотношения человека и природы. Эти взаимоотношения призваны были обеспечить благосостояние людей и гармоничную согласованность с жизнью природы. Земледельческий календарь имел значение справочника-указателя, т. е. регулятора и механизма, порождающего каждодневную практическую реальность народной жизни. Это выражалось в целой системе привязанных к определенным дням или сезонам примет, поверий и запретов (табу). Исключительное боготворение производительной силы природы отражено в педагогике народных обычаев. В этом плане весьма показателен древний чувашский земледельческий обряд под названием уяв. Он проводился по окончании весенней пахоты, во время так называемого «междупарья», после «зачатия земли». По воспоминаниям старожил, этот праздник считался временем отдыха земли. Полагали, что земля должна быть оберегаема всеми жителями, следовало соблюдать покой и тишину, ибо в народном сознании бытовало мнение, что земля «зачала». Это обязывало всех жителей от мала до велика соблюдать следующие табу-запреты: «Нельзя стучать, нельзя рвать траву, копать землю, топить баню, выливать грязную воду после крашения рубашек, не следует топить печи и вносить огонь в избу, варить следует только в лачугах и только вечером, а хлеб выпекать заблаговременно, нельзя ступать на землю босыми ногами, не пахать, не рыть, не вбивать колья и т. п.» (полевой материал). Нарушение запрета наказывалось достаточно сурово: «Или градом побьет весь хлеб на полях, или кого-нибудь убьет молнией». Так шла культуризация отношения «человек—природа» и регуляция взаимодействия и взаимоотношения человека с природой. Все усилия сельской общины в таких случаях были направлены на спасение, сохранение своего окружающего мира и эффективное использование плодородящих сил для всеобщего благополучия. Подобные мировосприятия существовали и в сознании русского крестьянина.

Таким образом, мы можем уверенно сказать, что ментальность — это глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания, включающий и бессознательное, совокупность интеллектуально-психологических установок, ориентирующих поведение какой-либо социальной или этнической группы или отдельного человека. В отличие от идеологии ментальность выражает тот уровень сознания, в котором отношение к миру остается логически невыявленным, но дает возможность по-своему воспринимать самое себя, свое природное и социальное окружение.

Здесь, в первую очередь, следует сказать о роли национального языка, усваивая который человек с раннего детства приобщается к этническому менталитету. Язык народа отражает его историю, жизнедеятельность, восприятие мира, канон человека, мировоззрение, культуру, влияет на склад мышления человека, на его ценностные ориентации.

И, наконец, становление менталитета идет благодаря тому, что в процессе усвоения родного языка и под влиянием ближайшего окружения у человека формируется национальное самосознание, основы которого закладываются уже в детстве на неосознаваемом им уровне. Именно в детстве и в юности начинается осознание человеком совокупности своих этнических связей и складывается его отношение к этим связям. В чем это проявляется? Анализ литературы показывает, что в настоящее время очень широко стало употребляться такое многосмысленное научное понятие, как этническая идентичность или же национальная идентификация. Она определяется как осознание своей принадлежности к определенной этнической группе, переживание индивидом своего тождества с одной этнической общностью и обособление от других этносов (В. С. Мухина). Основным условием развития идентичности является народная педагогика и основой идентичности выступают этнические традиции — исторически сложившиеся образы мыслей, чувств, действий, которые усваиваются ребенком в процессе познания окружающей среды и социализации в микросреде. Затем постепенно, с возрастом появляется осознание общности исторического прошлого своего народа (в одних этносах более обостренное, в других — почти «смазанное»). И, наконец, формируется представление о родной земле.

Этническое самосознание (как и любое групповое), чувство «мы» обязательно предполагает соотнесение (и в этом смысле противопоставление) этого «мы» другим этническим группам. Осознание особенностей своей этнической группы не содержит в себе предубеждения против других этносов, но лишь до тех пор, пока идет констатация тех или иных свойств своей группы. Однако констатацией дело никогда не ограничивается, ибо она идет в сравнении с кем-то и требует оценки своего и других этносов.

Велико влияние менталитета этноса на семейную социализацию. Это можно проиллюстрировать на примере Узбекистана и Эстонии. В Узбекистане родительская семья в значительно большей мере, чем в России и Прибалтике, служит образцом для молодежи, особенно в том, что касается воспитания детей. Различия особенно велики в брачных установках. До 80 % узбеков считают согласие родителей на брак обязательным, а развод при наличии детей недопустимым. А около 80 % эстонцев не считают согласие родителей обязательным, а 50 % вполне допускают развод и при наличии детей.

Влияние менталитета этноса проявляется и в сфере межличностных отношений. Так, пунктуальность, высоко ценящаяся в Германии или Голландии, сравнительно мало значит в Испании и еще меньше в Латинской Америке. Другой пример: североамериканцы запросто зовут друг друга по имени, что вовсе не означает наличия дружбы между ними, которая обуславливает подобное обращение в Европе.

Будучи устойчивой основой существования человека, менталитет представляет собой активный фактор человеческой жизнедеятельности. Во-первых, он способствует инициированию определенных действий, следованию определенным ценностям, предпочтению определенной культуры, образа мыслей и чувств. Во-вторых,

выступает барьером, отталкивающим все то, что человеку чуждо (стандарты поведения, идеи), что вызывает его неприятие. Таким образом, менталитет выступает вектором жизненного поведения человека.

Менталитет как способ осознания своего природного и социального окружения является как бы фундаментом всей системы общественного сознания. Менталитет — это образ мира, который заложен культурой в сознании людей рассматриваемого этноса или социальной группы. Выделяют индивидуальный менталитет на уровне конкретного человека и общественный менталитет на уровне групп, коллективов, сообществ, отличающихся по национально-этническим, классовым, возрастным, профессиональным признакам, а также менталитет социума — на уровне интегрально понимаемого общества, всего народа, проживающего на данной исторически сложившейся территории, в конкретной социально-государственной среде и непрерывно воспроизводимого в сменяющихся друг друга поколениях.

Таким образом, целесообразно выделить понимание менталитета в широком и узком смысле.

В широком смысле менталитет понимается как специфика мировосприятия общества, его общественного сознания, как общий умственный инструментарий. Он дает возможность по-своему воспринимать и осознавать свое природное и социальное окружение и самих себя, по-своему реагировать на мир.

В философской литературе менталитет понимается как совокупность представлений, воззрений, чувствований людей определенной эпохи, особый психологический уклад общества, влияющий на исторические и социальные процессы.

Менталитет — это глубинные, «корневые» основания индивидуального и коллективного мировосприятия, мировоззрения, поведения. Таково понимание менталитета в широком смысле.

В узком смысле менталитет можно рассматривать как наиболее константную, глубинную часть социальной информации. Эта часть наименее подвержена изменениям и детерминирована в большей степени традицией и культурой коллективным бессознательным, чем наличными производственными отношениями и социальным строем.

В зависимости от специфики глубинного константного менталитета будет складываться и специфика всего образа мышления и мировосприятия, специфика способов оценивания, присущих обществу с определенной культурой (менталитет в широком смысле слова).

Массовое сознание, характерное для основной массы членов общества, — это стихийно возникающая в процессе повседневной житейской практики совокупность эмоционально-психологических, когнитивно-рациональных и иррациональных бессознательных компонентов, а также внедряемая с помощью средств массовой информации часть научных, теоретических, идеологических и манипулятивных компонентов.

На всех уровнях массового сознания можно вычленировать классовую, национально-этническую, религиозно-конфессиональную, конкретно-историческую, общенациональную, профессиональную, общечеловеческую составляющие. В качестве доминанты массового сознания может выступать любая из этих составляющих на разных этапах развития общества.

В определенном смысле массовое сознание совпадает с общим этническим сознанием, но им не исчерпывается, при этом этническое сознание предстает как совокупность духовно-психологических характеристик конкретного этноса и как осознание принадлежности к определенной общности.

Функция менталитета в общественном сознании состоит в обеспечении механизмов стабильности: национального характера, национального мировосприятия и традиций поведения.

В переходные исторические периоды происходит своеобразный разрыв между динамическими слоями массового сознания и устойчивыми слоями менталитета,

вследствие чего растет противоречивость, напряженность людей, что, в свою очередь, способствует количественному росту психологических, социальных, политических противоречий и конфликтов, росту соматических заболеваний и нервно-психических нарушений, девиантных форм поведения.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Г. Харитонов

Вопросам повышения квалификации придается исключительно большое значение в связи с необходимостью этнопедагогической переподготовки учителей начальных классов национальной школы, внедрения традиционной педагогической культуры и народного опыта воспитания в практику работы школы, актуальностью проблемы непрерывного образования. Ведущее место в системе повышения квалификации учителей начальных классов национальной школы занимает Чувашский республиканский институт образования, который и сформулировал важнейшие задачи совершенствования этнопедагогических знаний учителей:

- обеспечить опережающий рост квалификации слушателей по сравнению с достигнутым уровнем состояния учебного процесса;
- воспитать потребности самосовершенствования учителей на основе традиционной педагогической культуры;
- сформировать у слушателей систему этнопедагогических знаний, умений и навыков;
- обеспечить необходимый уровень этнопедагогической подготовленности учителей к работе в школе;
- содействовать овладению основами традиционной культуры воспитания, освоению факторов, форм, методов и средств традиционной педагогической культуры (народной педагогики);
- включить учителей в активную этнопедагогическую деятельность по освоению, восстановлению, возрождению, реализации и приумножению ценностей этнокультурных традиций.

Систему повышения квалификации учителя в современной социальной ситуации можно рассматривать как фактор качественного преобразования и совершенствования личности учителя, перехода ее на более высокий уровень мировоззренческой позиции, самостоятельного поиска путей самосовершенствования.

В связи с этим создание и апробация модели повышения квалификации учителей начальных классов национальной школы в настоящее время приобретает особую актуальность. Затем важно обеспечить переход от модели повышения квалификации, учитывающей преимущественно личностные и профессиональные потребности отдельного учителя, к модели, ориентированной на потребности общеобразовательной школы, на изменение ее социокультурной атмосферы, влияющей на формирование поведения всего коллектива педагогов и учащихся, отчасти, быть может, и родителей.

Новая модель повышения квалификации — это научно-теоретическое обоснование этнопедагогических курсов (теория и практика) для учителей начальных классов, что было осуществлено лабораторией этнопедагогики и этнопсихологии Чувашского республиканского института образования (одноименная кафедра и соответствующая лаборатория при ней в первом составе были созданы Г. Н. Волковым из его бывших студентов, аспирантов и докторантов).

Разработка модели повышения квалификации позволила определить первоочередные задачи подобного эксперимента:

- поиск оптимальной структуры содержания, форм и методов переподготовки слушателей курсов к использованию традиционной педагогической культуры и народной педагогики как уникального инструмента духовно-нравственного и эстетического воспитания личности;

- установление взаимосвязи и преемственности этнопедагогических курсов;

- разработка технологии этнопедагогической переподготовки слушателей.

Основной идеей, определяющей содержание, формы и методы учебного процесса, является идея целостной переподготовки специалиста, единства его общекультурного, профессионального и этнопедагогического развития.

Целостный процесс этнопедагогической подготовки и переподготовки учителя начальных классов национальной школы осуществляется на основании диалектической взаимосвязи **трех подсистем**:

- *образовательной технологии*, включающей материально-техническое и организационное обеспечение, комплекс применяемых форм, методов, приемов и средств обучения слушателей;

- *отношений*, предполагающих формирование творческого, эмоционально-волевого и оценочного отношения личности к коллегам и к самому себе;

- *личностных и профессиональных качеств*, составляющих результат целостного процесса профессиональной, культурологической и этнопедагогической переподготовки специалистов.

Нами разработаны **критерии этнопедагогической подготовки и переподготовки** учителей начальных классов национальной школы. Ее содержание и объем определяются с помощью сравнительно-сопоставительной методики. Назовем несколько качественных параметров, с помощью которых можно было судить о темпах продвижения слушателей курсов по пути все большей профессионализации в сфере этнопедагогической подготовки и переподготовки учителей начальных классов национальной школы.

Это, прежде всего, проявление у слушателей заинтересованности и озабоченности в деле «возрождения и сохранения в общеобразовательной школе элементов традиционной педагогической культуры» (Г. Н. Волков); охрана и развитие прогрессивных народных традиций в среде учащихся; закрепление народных традиций, обычаев, обрядов в школе с помощью этнопедагогических методов; развитие традиционной педагогической культуры в обучении и воспитании школьников.

Этнопедагогическая подготовка и переподготовка слушателей предполагает наличие нескольких функциональных направлений, вытекающих из **целей** их деятельности: **диагностической, организаторской, просветительской и прогностической функций**.

Диагностическая функция предполагает определение состояния приобщенности учащихся к народным традициям, выявление потребностей и интересов младших школьников, учителей школы в сфере традиционной педагогической культуры. Речь идет о том, чтобы практически осуществить комплексный этнопедагогический анализ школьной среды, выявить уровень сохранности народного опыта воспитания, традиций, обычаев, обрядов, народных праздников. Здесь важно установить состояние, причинно-следственные связи, пути, формы, методы улучшения практики работы на основе укрепления, возрождения традиционной культуры воспитания, восстановления этнокультурных традиций, сохранения прогрессивных этнопедагогических традиций.

Диагностика этнопедагогических процессов служит основным средством самоконтроля специалиста, она открывает возможности для прогнозирования и проектирования этнопедагогической деятельности, оптимизирует дальнейшее осуществление функций управления и коррекции в этом направлении. Диагностическая функция решает задачи, отличающиеся от обычного эмпирического распознавания педа-

гогических процессов и явлений, поскольку она опирается на выводы этнопедагогических исследований.

Организаторская функция наиболее полно проявляется в стимулировании инициативы учителей, администрации школы в традиционных для народной практики формах этнопедагогической деятельности, в организационно-методической помощи по проведению уроков, внеклассных и общешкольных мероприятий на народной основе.

Просветительская функция решает следующие задачи: формирование у учителей начальных классов национальной школы умения анализировать и оценивать свою этнопедагогическую деятельность и осуществлять ее корректировку, содействовать раскрытию и развитию методологической и этнопедагогической культуры, творческого потенциала педагога. В период курсов повышения квалификации идет не просто наращивание этнопедагогических знаний, умений и навыков педагога, но и ставятся цели более глобальные: научить осмыслению своего этнопедагогического опыта и опыта коллег; способствовать развитию этнопедагогической культуры учителя, содействовать освоению умений рациональной работы в тех условиях, в которых они трудятся. Просветительская функция состоит также в том, чтобы через преподаваемые учебные предметы и внеклассные мероприятия способствовать раскрытию перспективных путей, направлений, форм и методов возрождения, развития и укрепления музыкального, поэтического и других жанров фольклора, традиционной педагогической культуры, народных игр и праздников.

Прогностическая функция заключается в выработке стратегии и тактики целевого планирования возможных образовательных и воспитательных результатов, помогает учителям разрабатывать программы возрождения, сохранения и развития в общеобразовательной школе традиционной культуры воспитания (народных обычаев, традиций, обрядов и т. д.). Она также предполагает использование источников народной мудрости, которые помогут успешно решать задачи по прогнозированию содержания этнопедагогической деятельности. От прогностических функций зависят:

– способность учителя начальных классов связать свою профессиональную деятельность с формированием будущих идеалов общества, прогнозировать национальный образ личности нового поколения;

– умение проектировать результаты педагогических воздействий, связанных с использованием традиционной педагогической культуры и народной педагогики, планировать пути их осуществления;

– умение планировать работу по руководству разными видами этно-педагогической деятельности учащихся, теоретически обоснованно выбирать факторы, методы, средства и приемы народного воспитания и организационные формы учебно-воспитательной работы по их использованию для обеспечения решения педагогических задач;

– умение прогнозировать использование в учебном процессе различных по содержанию этнопедагогических материалов, выделять и точно формулировать их конкретные педагогические задачи, определять условия их решения.

Разработанная нами **этнопедагогическая модель подготовки и переподготовки учителя начальных классов национальной школы** включает четыре блока знаний, умений и навыков: образовательно-этнокультурный, диагностический, организационно-методический, самообразовательно-просветительский.

Базовым для модели является **образовательно-этнокультурный блок**. Он включает в себя определенный объем этнопедагогических знаний. Содержание этих знаний составляют закономерности развития личности, ее интернационализации и интерсоциализации; условия формирования и функционирования национального, этнокультурного самосознания чувашского народа; сущность и содержание национального характера, характерологические особенности чувашского и других народов и народностей, проживающих в Чувашской Республике и Поволжском регионе; на-

родные традиции, фольклор, народное декоративно-прикладное искусство, музыкальное творчество, народные игры и т. д.; «механизмы включения элементов прогрессивного опыта народного воспитания в практическую этнопедагогическую деятельность» (Г. Н. Волков); методика традиционной педагогической культуры; формы, методы, приемы и средства использования чувашской народной педагогики; педагогические воззрения мыслителей, философов, просветителей, деятелей культуры и искусства.

Диагностический блок включает умения изучать возрастные характеристики младших школьников с целью диагностики их дальнейшего развития, основанного на использовании традиционной педагогической культуры; исследовать интересы учащихся в сфере народного опыта воспитания, четко прогнозировать развитие, предупреждать и корректировать нежелательные последствия доступными народно-педагогическими средствами.

Организационно-методический блок связан с выработкой следующих этнопедагогических умений и навыков:

— реализовать в общеобразовательной школе первичный спектр национально-специфических видов познавательной, игровой художественно-творческой деятельности;

— управлять поведением и активностью детей, используя средства этнической педагогики, увлекать народными играми, обрядами, ритуалами, праздниками, обучением на основе традиционной педагогической культуры; группировать младших школьников с учетом их взаимоотношений, индивидуальных особенностей.

Самообразовательно-просветительский блок предполагает овладение традиционной педагогической культурой и технологией самообразования в области познания этнокультуры и народных традиций, опыта народного воспитания. С учетом конкретных социально-педагогических условий и обстоятельств учитель начальных классов на основе полученных на курсах повышения квалификации знаний должен методически грамотно помочь коллегам, родителям, всем желающим не интуитивно, а сознательно приобщаться к делу укрепления, сохранения, развития и возрождения народных традиций. Как этнопедагогу ему особенно необходимо овладеть суммой эффективных путей, форм, методов и средств возрождения и укрепления народных традиций.

Основу разработанной нами модели составляет адекватное восприятие слушателями курсов традиционной педагогической культуры (народной педагогики), которое закладывается на лекционных, практических занятиях, на круглых столах и выездных тематических занятиях. Для этого им важно обладать высокой личностной культурой, потребностью духовного самосовершенствования, навыками самообразования. Учителю начальных классов (слушателю) необходимо знать:

— историю родного края, жанры памятников народного творчества, основные виды народных ремесел;

— основы этнопедагогики и этнопсихологии, возрастные, индивидуальные особенности восприятия тех или иных жанров, видов народного творчества и отношения к различным обрядам, традициям, ритуалам;

— традиционные способы, методы, приемы и средства приобщения к национальной культуре, народному искусству, обычаям, традициям;

— историю религии, ее современное состояние, распространенность религиозных учений и течений в регионе, республике, правовые гарантии свободы вероисповедания;

— основы народной этики, эстетики, экологии применительно к практике деятельности общеобразовательной школы;

— современное состояние научных исследований по этнопедагогике и этнопсихологии, тенденции его развития, инновационные устремления.

Ему надлежит:

- способствовать сохранению, укреплению, возрождению и развитию народных традиций, традиционной педагогической культуры;
- воспитать эмоциональное, равнодушное отношение к духовным ценностям, к многонациональной культуре, понимание необходимости знаний народной педагогики в саморазвитии;
- развивать художественно-творческую деятельность на основе понимания коллективного характера образов, мотивов, сюжетов, народного искусства;
- развивать интерес к устному народному творчеству, песням, играм, танцам;
- сопоставлять этнопедагогические факты;
- использовать разнообразные средства учебной и воспитательной работы (предметы материальной и духовной культуры, виды деятельности);
- проявлять стремление к обогащению духовных ценностей народа;
- формировать бережное отношение к духовному богатству народа;
- проводить педагогическое обследование, беседы, опросы, анкетирование, наблюдение, изучение, обобщать передовой опыт в сфере использования традиционной культуры воспитания (народной педагогики);
- свободно владеть научно-методической литературой по этнопедагогическим проблемам;
- знать воспитательно-развивающий потенциал различных видов народного творчества, оказывать содействие в отборе содержания мероприятий, связанных с традициями родного края, с народно-обрядовой символикой;
- привлекать других учителей школы к возрождению традиционной культуры воспитания и восстановления этнических традиций.

Для успешной реализации воспитательного потенциала традиционной педагогической культуры в учебном процессе необходимо опираться на соблюдение ряда педагогических условий.

Первое состоит в специально «направленном отборе материала этнического содержания» (Г. Н. Волков, Т. Н. Петрова), позволяющего слушателям курсов воспринимать, обогащать и затем передавать учащимся национальный образ в различных видах этнопедагогической деятельности, стимулировать их стремление к созданию собственных учебных этнопедагогических проектов и программ. Отбор содержания материала по приобщению учителей начальных классов к традиционной педагогической культуре осуществляется с учетом следующих **факторов**: этнопедагогической направленности курсов; близости к содержанию народного опыта воспитания; яркости национальных образов, возможности передачи национальных образов в разнообразной деятельности, опоры на богатство нравственно-эстетического содержания традиционной педагогической культуры; подчинения преподавания задачам этнопедагогической подготовки и переподготовки учителей начальных классов национальной школы.

Освоение в режиме активного диалога народного опыта воспитания и традиционной педагогической культуры, обыгрывание ситуаций, анализ народных игр, пословиц и поговорок, беседы об этикете чувашского народа, сравнение жизненного опыта разных поколений — все это позволяет слушателям курсов полнее воспринимать и передавать в речевой, познавательной и изыскательной деятельности своеобразие народной культуры воспитания.

Для более глубокого проникновения в суть характерных черт традиционной педагогической культуры чувашей лабораторией этнопедагогики и этнопсихологии под руководством Г. Н. Волкова был разработан и использован комплекс дидактических, сюжетно-ролевых и этически направленных игр народно-педагогического содержания. Освоение слушателями курсов комплексного содержания способствовало формированию представлений о народном опыте воспитания, практических уме-

ний отображать характерные черты народной педагогики в разнообразной творческой деятельности.

Второе условие заключается в необходимости подчинить преподавание курсов «Народное воспитание и обучение школьников Сентти», «Чувашское народное декоративно-прикладное искусство», «Учителя — мастера народных промыслов» развитию у слушателей достаточно глубокого понимания традиционной культуры воспитания. Обязательным условием при этом является достижение педагогического результата с помощью следующих **этапов**:

первый этап — формирование интереса к содержанию традиционной педагогической культуры и народно-педагогического опыта, стремление отображать этнопедагогический материал в образовательных и воспитательных проектах и программах;

второй этап — развитие творческой самостоятельности, авторского начала в воспроизведении народной педагогической культуры в доступных для учителя начальных классов формах работы, начиная с заданий репродуктивного характера и последующего наращивания элементов самостоятельности;

третий этап — развитие самостоятельности и творчества в отражении типичных черт народного опыта воспитания в различных видах практической этнопедагогической деятельности.

Развитию самостоятельности слушателей в отражении черт традиционной педагогической культуры и народной педагогики способствуют такие формы и методы проведения занятий преподавателем, как этнопедагогические проблемные, игровые, деловые ситуации из сферы школьной жизни, быта, досуга; мероприятия, направленные на вычленение черт национального образа, разработка собственных творческих версий по мотивам народных сказок и преданий, театрализация народных произведений.

Активная позиция слушателя в творческом воссоздании традиционной педагогической культуры обеспечивается его включением в целостный учебный процесс этнопедагогического содержания, наличием анализа и поиска средств выразительности народной педагогики в воспитании и обучении подрастающего поколения, развитием у учителей начальных классов умения отражать черты народного опыта воспитания в нестандартных, нетрадиционных формах.

Комплексное решение обозначенных проблем оказалось возможным благодаря введению в систему повышения квалификации учителей курсов «Народное воспитание и обучение школьников Сентти», «Чувашское народное декоративно-прикладное искусство», «Учителя — мастера народных промыслов», которые были направлены на овладение программами обучения и воспитания школьников на основе народной педагогики, методами научного исследования, умениями их применять для исследования собственной этнопедагогической практики и изучения опыта коллег, умениями проектировать более оптимальные и эффективные варианты решения этнопедагогических задач в профессиональной практике. Все это и определяет содержание послевузовского этапа повышения квалификации учителей начальных классов национальной школы.

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ НАРОДНОЙ АФОРИСТИКИ АЛТАЙЦЕВ

Н. В. Кергилова

Бережное отношение к национальной памяти, к обычаям, традициям, языку, культурному наследию народа являлось и является непреходящей жизненной ценностью общества. К сожалению, до недавнего времени многие народные идеалы и

национальные традиции усердно искоренялись из советской школы. Школа теряла связь с жизнью, отрывалась от национальных истоков. Разработка концепций национальной школы не может быть реализована до тех пор, пока современные педагоги не сумеют возродить, освоить и реализовать на практике богатейший потенциал педагогической мудрости своего народа. Необходимо прислушаться к тому, чему учит народ, имеющий многовековой опыт в обучении и воспитании молодого поколения.

Алтайцы в воспитании и образовании детей большое значение придавали народной афористике. В ней представлены: *алкыши* — благопожелания, мифы, легенды, предания, *кеп сös* — пословицы, *укаа сös* — поговорки, *табышкактар* — загадки, *модор сösтөр* — скороговорки, *улегерлер* — сказания, *куучын чөрчөктөр* — сказки, *кай чөрчөктөр* — героический эпос, *кожондор* — песни (разной тематики, частушки) и т. д. Именно через афористические средства алтайские дети узнают об обычаях, традициях, образе жизни своих предков, истории, мировоззрения своего народа. Ученые и педагоги доказали, что каждое произведение устного народного творчества включает в себе огромное воспитательное воздействие.

Как и у всех народов, афористика алтайцев составляет элемент языковой и духовной культуры, поскольку в ней обобщен многовековой трудовой опыт народа, воплощены представления об этических и дидактических нормах, добре и зле, правде и лжи. В пословицах и поговорках находит отражение миропонимание людей на различных этапах исторического развития, мудрость народа. Они несут в себе следы различных жизненных укладов, в них дается оценка ряда бытовых, семейных и социальных явлений.

Встречаются пословицы и поговорки, вызванные к жизни стремлением укрепить патриархально-родовые отношения, т. е. идеологию родового строя. Это цикл пословиц и поговорок о кровнородственных связях, поддержке единокровного родства. Например: «Ян'ыс сөккүтү — карындаштар». — Люди одного сеока (рода) — братья (единоутробные. — Н. К.). Среди них являются и явно косные, выражающие негативное, враждебное отношение к представителям других родов. Таковыми являются *согуш сösтөр* — дразнилки.

В пословицах дается назидание, поучение, вывод, как говорится, без обиняков, прямолинейно. Например: Киж кижиле бай. — Человек человеком богат. Поговорки же выражают мысль намеком, обиняком, с помощью метафоры: Мактанчактын таманы жукачак. — У хвастливого ступня (подошва) тонкая и т. д. Все они по содержанию патриотичны, пронизаны призывом к единству, стойкости, настойчивости, их форма поэтична. В них отражены судьбы народа, его мудрость, отношение к окружающему миру, заложены важные идеи трудолюбия, любви к родной земле, дружбы, братства, жажды героических деяний во имя своего рода, племени, народа, особенно нравственно-этические идеи и т. д. [4].

«Народная мудрость имеет свою особую педагогику. Между тем в педагогических исследованиях авторы, рассматривая воспитательные идеи, выраженные в пословицах и поговорках, редко анализируют вложенные в них педагогические принципы, проникнутые педагогической интуицией и идеей целесообразности... В них народ на протяжении веков обобщал свой социально-исторический опыт. Как правило, они имеют афористическую форму и подчинительное содержание, выражают думы и чаяния народа, его взгляды на явления общественной жизни, его эмпирически сложившиеся представления о воспитании молодого поколения. Народ отобрал в своей многовековой истории все ценное в педагогическом отношении и практике семейного воспитания многих поколений и выразил его в форме подчинительных афоризмов», — пишет А. Э. Измайлов, характеризуя роль пословиц и поговорок в воспитании детей [3]. К. Д. Ушинский называл пословицы и поговорки речевыми самородками и самоцветами, в которых выкристаллизовалась мудрость

народа. В. Даль в поговорках и пословицах видел блик народного ума, слышал голос сердца, ощущал силу житейской мудрости. Он называл пословицы и поговорки сводом народной опытной премудрости и целомудрия.

Использование воспитательно-образовательных возможностей народной афористики является, на наш взгляд, важным фактором этнопедагогизации содержания и процесса обучения и воспитания в современной национальной школе. Сбор, систематизация, осмысление этнопедагогической сущности народной афористики могли бы стать базой включения этого пласта народной педагогики в практику семейного воспитания, в профессиональную подготовку учителя к работе с учащимися.

О воспитательном значении афоризмов, суммирующих педагогический опыт народа, говорится в фундаментальных этнопедагогических исследованиях Г. Н. Волкова. На материале различных этносов это подтверждается в работах В. Ф. Афанасьева, А. Э. Измайлова, Т. И. Петровой, Э. И. Сокольниковой, М. Г. Тайчинова, С. П. Беловоловой, Т. И. Березиной, М. Г. Харитоновой и др.

Этнопедагогика представляет собой совокупность эмпирических сведений о воспитании подрастающего поколения, которыми пользуется народ. Эти сведения сохраняются в устном народном творчестве, обычаях, традициях, обрядах. Они отражают гуманно-демократическую педагогическую культуру народа, что определяет возможность использования большого педагогического опыта из народной мудрости, отраженной в народной афористике. Об этом свидетельствует существующее направление «афористическая этнопедагогика».

Афористика — это этнопедагогический феномен, являющийся концентрированным выражением народной концепции воспитания, имеющий образовательные и воспитательные функции. Этнопедагогическая афористика — это нерасторжимая часть традиционной культуры воспитания, способствующая сохранению и ретрансляции педагогических ценностей того или иного этноса. Народные афоризмы, являясь оптимальным средством передачи этнопедагогической информации, в доступной форме излагают основополагающие гуманистические идеи. Такое содержание обуславливает их сентенциозность, поучительность, педагогическую направленность, которые и формируют функции этнопедагогической афористики:

- гуманистическая, способствующая формированию личности, которая будет востребована обществом;
- познавательная, связанная с усвоением совокупности паремических знаний, дающих своеобразную картину познания и освоения мира;
- эстетическая, способствующая пониманию художественной природы слова, прививающая навыки поэтического восприятия окружающей действительности;
- информационная, заключающаяся в межпоколенной передаче (а также в передаче от взрослого ребенку, от человека человеку) жизненного опыта;
- регулятивная, суть которой заключается в том, что она в сентенциозной форме доносит до каждого человека совокупность системы норм и требований общества ко всем сторонам жизнедеятельности людей [6].

Афористический фонд народно-педагогического наследия алтайцев, как и любого народа, имеет историко-познавательную ценность, художественно-эстетическое воспитательное значение. К. Д. Ушинский справедливо заметил: «У каждого народа своя особенная система воспитания». Поэтому, на наш взгляд, именно в афористике заложен психологический «портрет» алтайского народа. В общем виде он имеет следующие черты, детерминированные этносом, соответствующей культурологической средой:

- глубокое уважение и почитание своего рода, старейших и старших родственников, равно как и вообще уважительное отношение ко всем окружающим старшим;
- трудолюбие, гуманность, гостеприимство;
- почитание родителей, уважение к инвалидам и больным людям;
- немногословие и послушание со стороны младших перед старшими;

- степенность, обдуманность решений и действий;
- терпеливость, выдержка, самообладание, реалистичность;
- любовь и бережное отношение к духовным ценностям и в целом к истории и культуре нации [2].

Данный «портрет» воплощается в афористических формах и несет этнопедагогические идеи. Так, мудрые мысли по поводу воспитания и обучения выражены в памятниках народной педагогики (в данном случае у алтайцев) — пословицах («кеп-сос»), выработанных на основе житейского опыта. О пословицах в народе говорят: Кеп-состо тогун жок, кей состо чыны жок. — В поговорке нет лжи, в пустых словах нет правды. Сформировалось отношение к пословицам как к источнику познания: Эн учук узулбес, эпту сос ундылбас. — Прочная нитка не порвется — удачно сказанное слово не забудется. В составных афоризмах вторая половина усиливает общую смысловую нагрузку и воспитательную идею пословицы. Весьма характерны пословицы о трудолюбии и о трудовом воспитании: Эдердин эргеги ус, этпестин эрмеги коп. — У работающего руки умелы, у неработающего речи обильны. Интересны нравственно-поучительные пословицы: Ууры — уйат, тогун — кинчек. — Воровство — позор, ложь — мучение. Согласно традиционным представлениям алтайцев правдивость, честность, доброжелательность и гостеприимство считаются неотъемлемыми чертами нравственности: Лигени бок, бергени — мак. — То, что съедено — ничто, то что отдано — слава; Улешкени усту. — То, что поделено, то жирно (в смысле вкусно).

Практическая реализация афористики в каждом конкретном случае своеобразна и зависит от этнической специфики, педагогического опыта, таланта и такта воспитателей. Как мы уже отмечали, у всех народов одной из самых действенных форм использования народно-педагогических методов воспитания были такие средства, а именно: пословицы, поговорки, формулы приветствия, благопожелания, загадки, а также национально-особенные фольклорные феномены. Емкие образы и идеи афористической педагогики в зависимости от обстановки и повода использования, в зависимости от жестов, интонации, мимики, целевой педагогической установки становились ситуативно значимыми воспитательными рычагами. Так, пословично-поговорочное сравнение человека с одним и тем же объектом в зависимости от установочной цели говорящего и ситуационной обстановки может прозвучать иронически (насмешка), нейтрально (совет), с обидой (упрек), доброжелательно (пример, похвала) и т. д.

Воспитательное воздействие афористических форм возрастает, когда они взаимно поясняют и углубляют друг друга. Это касается и удачно скомпонованных сборников пословиц и других афоризмов. «Пословицы русского народа» В. И. Даля — один из наиболее удачных сборников.

Использование в учебном процессе (особенно в начальной школе) пословиц, усвоение их прямого и переносного смысла, постижение заложенной глубины вызывает определенные трудности. В связи с этим важное значение приобретает работа, способствующая более глубокому восприятию афоризмов. В частности, поскольку время, отводимое на изучение пословиц школьными программами ограничено, следует чаще обращаться к этому виду афористики и при изучении других произведений. Знакомство школьников с пословицами как фольклорным жанром целесообразнее начать с пословиц, употребляющихся в прямом значении. Многие из пословиц о труде, о Родине, о дружбе, чести, доме — это пословицы с прямой мотивировкой общего значения.

Для младших школьников на примере алтайских пословиц можно сделать подборку пословичных изречений по тематическим гнездам:

родина, народ («Родная земля лучше чужбины, полной серебра и золота», «Корни дерева проникают в землю, корни человека проникают в народ», «В связке дров

тепла больше; у народа, собравшегося вместе, силы больше», «Одинокого коня волк в поле зарежет, а табун от волков отобьется»);

труд, трудолюбие, лень («Тот человек ценен, кто смолоду работать привык», «Скор на язык — себе на голову, скор на ногу — будешь с хлебом», «Ленивому и тысячи дней мало, трудолюбивый в один день дело сделает»);

знание, учеба, ум («Знающий все с полслова понимает, а незнайка на все только рот разевает», «Кошма развернется — широкой станет, человек вырастет — умным станет», «Молоко выкипает, глупец пробалтывается»);

слово, речь («Доброе слово полконя стоит», «Конь вырвется — догонишь, а сказанное слово не воротишь», «Сказанное слово — выстреленная пуля», «Межи не переходи, лишнего слова не говори», «Рана от пули заживает, а от злого языка — никогда»);

родители, дети, семья, любовь («Нет человека без рода, а сапога без мерки», «Ягненок, блея, растет, а ребенок, плача, растет», «Не смотри на красоту, а смотри на сердце»);

человек и его характер («Плохой лошади — тысячи плетей, хорошей — одной достаточно, плохому человеку — тысячу слов сказать надо, доброму — одного достаточно», «Дым осинового дерева ёдок, ёдок язык плохого человека», «У иноходца — тысяча путей, а у хитреца — тысяча слов», «Коршуна узнают по полету, легкого человека — по походке»);

людские пороки («У бессовестного человека лоб толстый», «Встретятся двое дурных — не станет народу спокойствия», «У завистника не бывает рубашки», «Худая погода пройдет, а злоба у плохого человека никогда»);

жизненный опыт, наблюдения, наставления («Едва оперившись, много не летай», «Золото как ни черни, черным не станет», «Собака войдет — кость дай, человек зайдет — угости», «И умирать собравшись, хлеб не бросай», «Из волка козла не будет»).

Каждому афористическому виду в педагогическом плане свойственна своя специфика. Загадки занимают своеобразное место в умственном развитии, эстетическом и нравственном воспитании. Одной из задач нравственного воспитания является развитие культуры чувств, проявляющихся во внимании, чуткости, эмоционально заинтересованном отношении к внешнему миру, художественная природа загадки, игровой контекст ее функционирования нацеливают ребенка на особое видение окружающей их обстановки, преломленной сквозь призму фольклорной поэтики этноса. Например, игровой момент в алтайских загадках: «заводила» (понимающий толк в загадках) предлагает кому-нибудь несколько загадок, которые нужно отгадать. Остальные тоже угадывают, демонстрируя свою сообразительность, остроумие, смекалку. Не отгадавшего условно «продают» старикам, калекам, ленивым и т. д. Загадчик, продавая неудачника, обращается к какому-либо старику:

— *Жара (Дьяра), что вам нужно: рыжая лисица для воротника или возьмете не разгадавшего загадку жалку (Дьялку)?*

Старик отвечает:

— *Зачем, мне старику, рыжую лисицу на воротник. Возьму-ка краснощекую Дьялку. Из головы сделаю котел, из глаз — чугуны, из ушей — туткуши (тряпка-ухват), из рук — кожемяку, из ног — костыльки и т. д.*

Девушку обычно продают старику, а юношу — старухе. Сама форма продажи имеет поучительный характер и определенные цели: заставляет отгадчика находить правильный ответ, быть умным и внимательным. В конце продажи ведущий обязательно сообщает неотгадавшему значение всех загадок, которые тот не смог отгадать.

Народ через «игру-загадку» прививает молодому поколению этические и эстетические нормы. К сожалению, в наше время «игра-загадка», если не исчезла, то

исчезает, и перед учителем стоит задача — возродить эту игру, нередко привлекая родителей.

Как правило, указанные средства воспитания в их живом бытовании выступают одновременно в качестве такой воспитательной формы, как разъяснение. Наряду с разъяснением пословичные афоризмы могут выступать в таких формах словесного воздействия на личность, как убеждение, поучение, назидание, нравоучение, совет, завет, зарок.

В народных афоризмах, казалось бы, нет идеи этнической социализации, но тем не менее фактура изучения национальна, она и несет этническую педагогическую нагрузку.

Учащиеся, воспринимающие произведение художественного творчества, «должны быть полноправными участниками той реальности, которую создает художник» [5]. Народный афористический материал идеально формирует эстетическое восприятие учащегося соответствующего этноса; тексты афористики гармонично стыкуются с историей родного края, традициями, обычаями, этикетными регламентациями родного народа, что позволяет детям осознать глубинные механизмы зарождения художественного слова, прочувствовать их эстетическую ценность.

Афористика является не только средством познания действительности, но и способом ее эмоционального осмысления, средством переработки социальной и эстетической информации, а также одним из способов преобразования действительности, облагораживания человеческой личности. Открывая возможности для развития художественного вкуса, развития навыков эстетического восприятия, афористика гармонично приобщает учащихся к размышлениям над «вечными» вопросами художественного творчества: о смысле жизни («Умножать добро, делить горе и печаль»), о роли знаний, разума («Знание — свет, незнание — тьма»), о роли интуитивного восприятия жизни («Имеющий уши да услышит, имеющий глаза да увидит»), важности гармоничного сосуществования с природой, вселенной («Пройти не примяв травы, не потревожив зверя») и т. д. Таким образом, формирование философского отношения к жизни в афористике гармонично соседствует и переплетается с эстетическим освоением ее художественной природы, умением воспринимать поэтически преломленные образы, ситуации, конфликты, эмоциональный опыт прошлого.

Таким образом, народная афористика алтайцев представляет собой пласт национальной культуры, хранящий большие воспитательно-образовательные возможности. Они не просто выражают ту или иную воспитательную идею, но заключают в себе определенный педагогический смысл.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алтайские загадки / Сост. К. Э. Укачин. — Горно-Алтайск, 1981.
2. Беловолова С. П. Традиционная педагогическая культура алтайцев. — Новосибирск, 2000. — 232 с.
3. Измайлов А. Э. Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. — М.: Педагогика, 1991. — 252 с.
4. Каташ С. С. Этнопедагогика в алтайской афористической поэзии // Педагог. — 1996. — № 1. — С. 103—109.
5. Маршак С. Я. Воспитание словом. — М., 1961. — 167 с.
6. Цаллагова З. Б. Теория и практика функционирования афористических средств и форм традиционного воспитания у народов Северного Кавказа: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1998. — 43 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК.371.927

ИЗУЧЕНИЕ ИНТОНАЦИЙ ГОЛОСА В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ*О. К. Агавелян, Р. А. Агавелян*

Многочисленные характеристики голоса и речи создают образ человека, способствуют распознаванию его состояний, выявлению психологической индивидуальности, типологических особенностей. Основная нагрузка в процессе восприятия голоса ложится на акустическую систему общающихся партнеров. Характеристики голоса относят к просодическим и экстралингвистическим явлениям [11].

В коррекционной педагогике практически нет ни одной работы по изучению голоса. Между тем, именно адекватное социальной ситуации восприятие и понимание другой личности путем сопоставления и идентификации его голосовых характеристик с основными параметрами личности в процессе реализации настроения, эмоциональной и эмпатийной направленностей, позволит членам диады или группы осуществить субъект — субъектный подход, так необходимый для педагогики сотрудничества.

Интонационная сторона речи и голоса при определении эмоциональных оттенков чрезвычайно важна в формировании личности и поведения детей с интеллектуальной недостаточностью, так как именно адекватное восприятие оттенков той или иной эмоции позволяет не только регулировать поведение в диадической группе, но и осознавать и корректировать собственные поведенческие ошибки.

Интонация представляет собой наиболее сложное явление в ряду фонационных особенностей языка, она выполняет лингвистическую и нелингвистическую функции. Нас интересуют особенности нелингвистической функции интонации, имеющие своим источником психику человека. Вся область экспрессивной интонации может быть объективно зафиксирована по отдельным физическим параметрам: 1) характер движения основного тона во фразе и при завершении; 2) уровень частного максимума фразы; 3) частотный диапазон фразы; 4) частотные интервалы главноударного слога и завершение фразы; 5) крутизна и скорость восхождения и нисхождения частоты основного тона завершения; 6) длительность и максимальное значение интенсивности главного ударного слога и фразы [11].

Исследование интонации как элемента просодической структуры невербального поведения ведется также в плане восприятия и идентификации эмоциональных состояний в общении. На распознавание эмоциональных интонаций, предъявляемых для аудирования, влияют не только акустические признаки, но и модальность состояния. Независимо от лексики и семантики высказывания, интонация играет большую роль в передаче состояния говорящего.

Принято считать, что эмоциональная сфера большинства детей с проблемами в интеллектуальном развитии в определенной мере упрощена, но это вовсе не означает, что им недоступно понимание интонационных характеристик. Исследования, проведенные под нашим руководством Н. Б. Шевченко и О. В. Улыбиной, показали, что детям с интеллектуальной патологией доступно понимание основной тональности, несущей полярные эмоциональные нагрузки. Кроме того, почти все дети через эмоциональную окраску интонации воспринимают, понимают и соответствующим образом реагируют на разные стили педагога при общении с ним.

Основоположителем функционального подхода в интонации считают чешского лингвиста Ф. Данеша, остро поставившего вопрос о функциональном аспекте интонационных явлений и назвавшего важнейшие функции интонации. Так, одной из функций интонации является эмоциональная функция или функция выражения эмоциональных значений и оттенков. Т. М. Николаева мотивирует исключение данной функции из сферы лингвистики нетипичностью использования интонации для выражения эмоций и тем, что при выражении эмоций передаются не собственно языковые отношения, а отношения говорящего к сообщаемому. Иначе выглядит позиция Л. Р. Зиндера, который видит в эмоциональной интонации выражение модальности — языковой категории, присущей любому высказыванию.

В рамках эмоциональной функции целесообразно выделить, по крайней мере, две разные области, хотя граница между ними не может считаться абсолютно жесткой. Первая область — эмоциональные значения: сомнение, категоричность, сожаление, вызов, упрек и др. Вторая область — общая эмоциональная окраска, эмоциональное состояние, настроение.

Различие между эмоциональными значениями и общей эмоциональной окраской проявляется в том, что первые обладают языковой спецификой, а вторые — практически универсальны (печаль, радость, тревогу можно уловить и в незнакомом языке, а вот различить конкретные эмоции, не владея интонационной системой иностранного языка, невозможно); первые ближе к условным знакам, во вторых очевидна непосредственная физиологическая обусловленность; первые порождаются сознательно, вторые — произвольно. Специфические интонационные единицы формируются только в области эмоциональных значений (особые эмоциональные контуры или хотя бы эмоциональные варианты интонационных конструкций с использованием, прежде всего, тембра, длительности и мелодических конфигураций), общая же эмоциональная окраска достигается модификацией всего интонационного рисунка (с использованием различий в темпе, общем уровне интенсивности и высоты). Поэтому очевидно, что степень лингвистичности конкретных эмоциональных значений несравненно больше феномена общей эмоциональной окраски.

Как отмечает Я. Рейковский, выражение эмоций голосом и мимические выражения, имеют врожденные и приобретенные видотипические компоненты, которые социально обусловлены и формируются в процессе индивидуального развития.

В. П. Морозов отмечает, что в речи информативность, выразительность и надежность акустического кода той или иной эмоции определились, по-видимому, биологической значимостью (в процессе эволюции) эмоционального состояния, выражаемого голосом. В этом плане биологическая значимость эмоций страха, гнева и горя, возможно, была больше, чем радости [16].

Наличие внутренней закономерной связи между характером звука голоса, выражающего ту или иную эмоцию, и физиологическим состоянием организма, испытывающего это эмоциональное состояние, по-видимому, является физиологической основой всеобщей понятности и своего рода универсальности основных средств выражения эмоций голосом, несмотря на огромное разнообразие как самих эмоций, так и акустических средств их выражения.

А. А. Бодалев приводит интересные данные, касающиеся мужских и женских голосов, а именно — формирования впечатления о человеке на основе акустических особенностей его голоса. У мужчин многословие воспринимается как серьезный недостаток в их личности, у женщин — как почти нормальное состояние, не вызывающее предположений о каком-либо личностном изъяне.

В результате интерпретации данных было обнаружено, что при реализации таких эмоциональных состояний, как печаль, тоска, ирония, презрение происходит увеличение длительности гласных во всех позициях фразы.

Известно, что в онтогенезе эмоциональный перцептивный компонент мелодического слуха опережает в развитии репродуктивный элемент и уже установлен к

началу четвертого года жизни. Экспериментально было доказано, что существуют определенные половые различия в опознании основных эмоций детьми. В тестах по определению эмоций в голосе человека мальчики и девочки примерно одинаково точно справляются с поставленными задачами, не обнаруживая никаких различий по проценту правильного определения эмоций. Дети сохраняют высокую способность определять эмоции в голосе человека, но девочки, как оказалось, справляются с этим лучше, чем мальчики.

Для изучения эмоционально-выразительной функции обычной речи применяются четыре основных метода (Н. П. Бехтерева):

- 1) анализ образцов речи человека, находящегося в естественных эмоциональных состояниях, в частности, вызванных стрессовыми условиями;
- 2) клинический метод, основанный на использовании болезненных психических состояний человека, при которых речь приобретает эмоциональный характер;
- 3) метод гипнотического внушения эмоционального состояния;
- 4) метод актерского перевоплощения.

Еще недостаточно работ, посвященных членению эмоционально окрашенных текстов, хотя почти все они указывают на важнейшую функцию интонации — организации и членения речевого потока (Я. Рейковский). Интонация, будучи неотъемлемой частью любого текста, одновременно объединяет и разграничивает смысловые отрезки текста. Супraseгментные средства членения текста, взаимодействуя с другими показателями связи, создают сложную систему взаимоотношений в тексте и способствуют выявлению его смысла.

С. Л. Рубинштейн писал о том, что для подлинного понимания речи говорящего, не только «словарного» значения его слов, но и того смысла, который они приобретают в речи данного человека в данной ситуации, очень существенно понимание эмоционально-выразительного подтекста, а не только текста [24].

Следует различать направленность эмоциональной экспрессивности говорящего: а) на партнера (партнеров) по общению; б) на предмет разговора; в) на самого себя, что предполагает совершенно различный психологический характер воздействия выражаемой эмоции на коммуниканта и его реакцию. Восприятие эмоциональной информации зависит от степени выраженности эмоции в голосе и ее вида.

Для характеристики эмоциональной импрессивности, т. е. способности человека к адекватному восприятию эмоциональной информации, В. П. Морозовым предложено понятие «эмоциональный слух». Если фонетический речевой слух обеспечивает способность человека воспринимать вербальное смысловое содержание речи, то эмоциональный слух — способность к определению эмоционального состояния говорящего по звуку его голоса.

В теоретическом плане эмоциональный слух определен как сенсорно-перцептивная часть системы невербальной коммуникации, специализированная к адекватной оценке эмоциональной информации в звуковой форме.

Точность расшифровки состояния на основе интонаций голоса очень высока, так как интонационные характеристики речи трудно поддаются контролю со стороны человека. Интонации, как никакой другой компонент экспрессии, выдают состояние человека. Кроме того, интонации создают целостный психологический образ человека. Людям, жившим долгое время до «эпохи телевидения», когда основным средством массовой информации было радио, хорошо известен эффект создания героя с помощью интонации.

Наиболее единодушны исследователи в выделении той функции интонации, которая соотносится с выражением эмоций, выделяя ее для того, чтобы либо признать ее важнейшей функцией интонации (М. Шубигер, А. Краттенден), либо вовсе исключить из сферы лингвистического описания (Т. М. Николаева, И. Г. Торсуева) [27, 23]. Эту функцию обычно называют эмоциональной или экспрессивной.

Л. Р. Зиндер, относящий интонацию эмоций к лингвистическим явлениям, предлагает «считать единой функцией все то, что связывает интонацию со смыслом и синтаксическим строем предложения», и называть ее, в противоположность эмоциональной функции, коммуникативной функцией [8].

Эмоциональный аспект интонации не обязательно связан со смысловым содержанием высказывания. Будет ли сказано предложение: «Петров вернулся» с радостью или с сожалением, оно останется сообщением об одном и том же факте объективной действительности, иными словами — будет иметь одно и то же денотативное значение.

Вместе с тем эмоция высказывания, несомненно, связана с его модальностью, категорией, которой в современной лингвистике придается большое значение. И действительно, в каждом акте коммуникации отражено не только то, о чем идет речь (денотативный аспект), но и отношение к сообщению со стороны говорящего (коннотативный аспект).

Возможности психодиагностики личности определяются соединением голосовых, речевых, ситуативных факторов и признаков. По мнению В. Х. Манерова [14], основные признаки голоса имеют динамический, меняющийся, не вполне поддающийся формализованному описанию статус. Поэтому каждое психодиагностическое решение относительно просодических и экстралингвистических параметров голоса человека предполагает, как и в отношении всех элементов экспрессивного Я личности, согласование различных выразительных компонентов ее поведения и всей ситуации общения.

В своей книге «Психодиагностика личности по голосу и речи» В. Х. Манеров, ссылаясь на Шпрангнера, приводит описание голоса и речи людей, относящихся к различным личностным типам. Например, властный доминантный тип имеет сильный, скорее низкий голос, твердую, жесткую окраску, напряженный ритм, четкую артикуляцию; смысл речи, ее содержание служат утверждению своего доминирования, выходу чувств превосходства. Вместе с этим В. Х. Манеров отмечает противоречивость сведений, касающихся проблемы взаимосвязи между различными параметрами голоса, речи человека и его индивидуально-личностными характеристиками.

В. Х. Манеровым определен факт успешного опознания дикторов, если они не имитируют эмоциональную окраску речи. Аудиторы лучше всего опознавали дикторов при прослушивании их вообще неэмоционально или печально звучащей речи (72 % и 54 %). При этом типическая для индивида радостная, тревожная или иная преобладающая модальность эмоциональной окраски речи соотносилась с индивидуальными характеристиками дикторов — их возрастом, ростом, весом. Обладатели радостно звучащих голосов оценивались немного моложе их возраста. Те, кто говорил с оттенком печали, в представлении аудиторов — несколько старше истинного возраста.

А. Х. Пашина и В. П. Морозов [23] вели исследования по проблемам распознавания личности говорящего по его голосу на основе его нормального и инвертированного во времени звучания. Метод временной инверсии (прокручивание магнитной ленты с записью речевого сообщения в обратном направлении) использовали для разделения семантической и экстралингвистической информации в речи. Результаты показали, что опознание личности диктора по голосу при прослушивании фрагментов его речи, в которых разрушена семантическая информация, оказывается возможным с высокой степенью вероятности, точности и уверенности. Основным параметром, достаточным для идентификации личности по голосу при минимальном времени восприятия, является тембр голоса диктора, наиболее полно сохраняющийся при временной инверсии речевых фрагментов.

Исследование невербальной коммуникации (помимо научно-теоретического) представляет несомненный практический интерес для решения ряда задач в области

социальной психологии (типология человека), политики (психологический портрет по голосу), медицины (диагностика нарушений эмоциональной сферы), специальной психологии и коррекционной педагогики.

Распознавание эмоциональных характеристик человека по голосу (интонации) в коррекционной педагогике может нести несколько функций:

1. Распознавание базовых эмоций человека детьми с интеллектуальной патологией для регуляции собственного поведения.
2. Профилактика межличностных отношений при групповом взаимодействии. Избегание конфликта — выход из него.
3. Выстраивание доброжелательных отношений в связке: «учитель—ученик», «ученик—учитель».
4. Оpozнание, диагностика эмоциональных состояний ученика при педагогическом взаимодействии.

Исследования влияния интонации на деятельность и общение в коррекционной педагогике начинают разворачиваться сравнительно недавно. Надеемся, что эти исследования обогатят сам педагогический процесс, придав ему более дифференцированную эмоциональную окраску.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анохин П. К. Физиологическая архитектура эмоций // Проблемы ВНД. — М., 1949.
2. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. — Л., 1970.
3. Бодалев А. А. Личность и общение: Избр. тр. — М., 1983. — 271 с.
4. Восприятие речи. Вопросы функциональной асимметрии мозга / Под ред. В. П. Морозова. — Л.: Наука, 1988. — 134 с.
5. Выготский Л. С. Основы дефектологии // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5.
6. Галунов В. И., Королева И. В., Шургая Г. Г. Два возможных механизма восприятия речи // Психологический журнал, 1985. — Т. 6, № 5.
7. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М., 1982.
8. Зиндер Л. Р. Общая фонетика. — М., 1979.
9. Интонация. — Киев, 1978. — 240 с.
10. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. — Ростов н/Д: Феникс, 1999. — 608 с.
11. Ли У. Применение просодического анализа для распознавания речи // Методы автоматического распознавания речи. — М., 1983.
12. Манеров В. Х., Шнейдер Е. М. Автоматическое распознавание эмоций по спектральным и интонационным признакам. Материалы докладов и сообщений 5 Все-союзного совещания — симпозиума цикла «Акустика речи и слуха». — Одесса, 1989.
13. Манеров В. Х. Психодиагностика личности по голосу и речи. — СПб., 1997.
14. Механизмы деятельности мозга человека / Под ред. Н. П. Бехтеревой. — Л.: Наука, 1988. — Ч. 1: Нейрофизиология человека. — 676 с.
15. Морозов В. П. Восприятие речи. Вопросы функционирования асимметрии мозга. — Л., 1988.
16. Морозов В. П. Биофизические основы вокальной речи. — Л., 1977.
17. Морозов В. П. Эмоциональный слух человека // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. — 1985. — Т. XXI, № 6. — С. 568—576.
18. Морозов В. П. Язык эмоций в жизни и науке // Язык эмоций, мозг и компьютер. — М.: Знание, 1989.
19. Морозов В. П. Невербальная коммуникация в системе речевого общения. — М., 1989.
20. Морозов В. П. Исследование способности человека к восприятию инвертированной во времени речи // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13, № 1. — С. 61—68.
21. Морозов В. П. Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты. // Психологический журнал. — М., 1993. — Т. 14. — № 1.

22. Николаева Т. М. Фразовая интонация славянских языков. — М., 1977.
23. Пашина А. Х., Морозов В. П. Опознание личности по голосу на основе его нормального и инвертированного во времени звучания // Психологический журнал. — 1990. — Т. 11, № 3. — С. 70—78.
24. Рубинштейн С. Л. Направленность личности / Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/ Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — 447 с.
25. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. — Л., 1982.
26. Торсуева И. Г. Теория интонации. — М., 1974.
27. Торсуева И. Г. Интонация и смысл высказывания. — М.: Наука, 1979. — 111 с.

Раздел XI

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК.15

ПСИХОЛОГИЯ КОМПЛЕКСОВ

Н. В. Дмитриева

Все чаще используется в наших разговорах слово «комплекс». «Какой закомплексованный!» — говорим мы, или: «Это все у него из-за комплексов» и т. д. Поэтому необходимо профилактировать примитивизацию и упрощение значения этого термина. Целесообразно вспомнить, кто первым ввел его в вокабуляр специалистов и что именно он имел в виду.

Произошло это на рубеже XIX и XX веков в Швейцарии. Психиатры И. Брайер и К. Юнг никого не называли закомплексованным, потому что они-то уж точно знали, что комплекс — это нечто иное, как прошлый, вытесненный в бессознательное в результате конфликта с Эго и (или) супер Эго эмоциональный опыт. В отношении к психологии этот термин впервые был упомянут в 1895 г. в совместной работе З. Фрейда и И. Брайера «Исследование стилей». Под комплексами авторы понимали группы мыслей, идей, воспоминаний, которые были организованы вокруг некой смысловой оси. Все они заряжены общей эмоциональной идеей и при этом частично бессознательны. Эти идеи, по Фрейду, связаны либо с сексуальными, либо с разрушительными мотивами, сгруппированными вокруг «сердцевины», имеющей своим источником один или более мотивов и (или) архетипов.

Известно, что комплексы — это психические инстанции, лишенные контроля со стороны сознания. Они отделены от него и ведут особого рода самостоятельное функционирование в темной сфере души, откуда могут постоянно препятствовать или же содействовать работе сознания.

Комплекс несет в себе определенный энергетический заряд и образует отдельную маленькую личность. Комплексы, образуя целостную структуру психики индивида, являются относительно автономными группами ассоциаций, живущих собственной жизнью, зачастую не только не совпадающей, но даже противоречащей намерениям человека. Комплекс, находясь в бессознательной части структуры психики, представляет собой абсолютно нормальное явление в противоположность мнению Фрейда, который считал комплекс явлением патологическим [1].

Психодиагностика комплексов

Современная психология использует в диагностике комплексов проективные тесты, ассоциативный тест Адлера и «Батарейку уфимских тестов» Г. А. Аминова [2]. Между тем следует иметь в виду, что психологи до сих пор не располагают полностью валидными и вместе с тем надежными средствами психодиагностики комплексов. По этой же причине психолог-консультант, вполне искренне желая помочь клиенту, сам зачастую не знает, как это сделать и с чего начать консультирование. А начинать его почти всегда нужно с точной психодиагностики имеющихся комплексов, которая проводится в процессе интервью.

О наличии комплексов можно, в частности, судить по следующим признакам:

- 1) наличие конфликта, шока, потрясения, неловкости, несовместимости, что может являться либо причиной, либо следствием комплекса;
- 2) иррациональные переживания клиента из-за собственного поведения и собственных неадекватных реакций на действия других людей;

3) ощущение психологической и физической скованности при решении задач, результаты которых оцениваются окружающими;

4) ощущение страха, чувство психоэмоционального напряжения, чувство повышенного беспокойства при ожидании предстоящих встреч и разговоров со значимыми людьми.

Проявления одного или нескольких из вышеперечисленных признаков позволяют клиенту в процессе самонаблюдений или же психологу-консультанту, анализирующему поведение клиента, сделать вывод о наличии комплексов. Чем большее количество признаков выявлено в ходе диагностики, тем сильнее «закомплексован» клиент и тем больше у него может быть разнообразных комплексов.

В ходе психоконсультационной работы по избавлению человека от комплексов целесообразно выяснить, к каким комплексам относятся выявленные признаки, где, когда и как они проявляются. Это позволит определить характер комплексов, сгруппировать их, и только потом предположить определенные практические рекомендации.

Практика показывает, что одним из наиболее часто встречающихся комплексов является комплекс неполноценности по поводу:

- внутренних, психологических недостатков, включая память, внимание, знания, способности, умения, навыки, ум, речь, черты характера;
- внешних, физических недостатков человека, включая овал лица, руки, его фигуру, недостатки других частей тела.

Все производные от термина «комплекс неполноценности», например, «закомплексованность», произошли именно от него. В обиходе под этим термином понимаются всевозможные психические сложности, связанные с явной или кажущейся неполноценностью. Комплекс неполноценности, согласно Адлеру, возникает у любого ребенка в связи с его неумелостью, слабостью и полной зависимостью от своих родителей [1]. Это факт, с которым трудно спорить. По Адлеру, это состояние рождает так называемый маскулинный (мужской) протест, не имеющий отношения к принадлежности к какому-либо полу, и волю к власти. Автор имеет в виду требования ребенком равного к себе отношения, стремления доказать окружающим наличие у него способности все делать самому. Впоследствии из этих интенций рождается желание выделиться, стать властителем людей, умов, капиталов и пр.

Комплекс недовольства своим телом связан с ранними детскими впечатлениями. Возможно, кто-то из взрослых сказал что-то не очень лестное в адрес фигуры ребенка. А может быть, родители когда-то шутливо покриковали его уши или нос. Такая оценка запоминается надолго, если не навсегда, и ребенок начинает чувствовать себя «косоглазым, кривоносым, длинноухим, худосочным».

Бывает и так, что имеющиеся у родителей, учителей и воспитателей собственные комплексы становятся основой формирования ощущения ущербности у детей. С раннего возраста их программируют на неудачу, постоянно повторяя: ты слабый и невезучий, у тебя ничего не получится. Но, как известно, неудача не является чем-то непреложным и неизменным. Она становится таковой, как только мы «внедряем ее в сознание». Это состояние нашего ума — и только. Абсолютно справедливым в этом отношении является высказывание Элеоноры Рузвельт, которая утверждала, что никому не дано вызвать у вас чувство неполноценности без вашего на то согласия.

Поскольку исправить действительно имеющие место недостатки далеко не всегда возможно, комплекс неполноценности, возникший по поводу физической несостоятельности, полностью не устраним. Вместе с тем любой человек в глубине души понимает, что отношение к нему людей и его популярность среди них определяются не его «тактико-техническими» данными, связанными с внешностью, а богатством души. Кроме того, современная косметология, специальные физические упражнения, одежда, тренировка и отработка внешних форм поведения, экспрессивно-выра-

зительных движений, постановки голоса и др. позволяют значительно улучшить внешний вид человека, что, несомненно, скажется на изменении его восприятия другими.

Чувство неполноценности может касаться как уже упомянутых случаев недовольства собственным телом, так и чувства нехватки интеллекта. Вопреки известной поговорке: «Каждый недоволен своим кошельком, но все довольны своим умом», это довольно распространенное явление. Оно может выражаться, например, в чувстве профессиональной неполноценности. Подчеркивая в процессе психоконсультирования необходимость рациональных суждений, целесообразно сделать акцент на том, что всегда можно найти человека, который делает аналогичную работу лучше тебя. Другое дело, как к этому относиться: можно молча переживать, а можно рассматривать в качестве примера для подражания коллегу, которого считаешь более квалификационно-компетентным. И когда придет понимание, что ты достиг уровня мастерства сослуживца, можно найти следующий ориентир, ибо нет предела совершенству.

Приведем пример комплекса неполноценности по поводу нехватки интеллекта у 10-летнего мальчика, который после перехода из обычной школы в гимназию резко изменился: стал агрессивным с одноклассниками, иногда вместо занятий ездил в прежнюю школу в другом районе города, где общался с бывшими одноклассниками. Мать вызвали в гимназию после очередной драки и странного поступка сына, который во время перемены разорвал тетради с домашними сочинениями у нескольких ребят из своего класса. Из беседы с мамой выяснилось, что в обычной школе мальчик хорошо учился и был неформальным лидером среди одноклассников, но после перевода в гимназию ситуация изменилась. Программа обучения в гимназии была значительно сложнее, требования выше. Попытки мальчика справиться с учебной нагрузкой привели лишь к осознанию своей глупости. Какое-то время он был сдержанным, тихим, избегал общения с новыми одноклассниками, не реагировал на их насмешки, но после очередного «издевательства» избил обидчика. В дальнейшем он не искал повода для агрессии, а проявлял ее ежедневно без видимых причин. На замечания учителей и родителей реагировал спокойно, соглашался, что не прав, но агрессивное поведение сохранялось.

Поскольку, по Адлеру, потребность в агрессии есть трансформированное желание власти у индивидуума с комплексом неполноценности (трансформация комплекса неполноценности), то цепочка умозаключений будет выглядеть так: первичные потребности изменяют комплекс неполноценности таким образом, что он превращается в свою противоположность, давая отраженный энергетический импульс в виде потенциальной агрессии. У части людей этот импульс через намерения и принятие решений выливается в социально приемлемые формы поведения, а у других — в антисоциальные, что определяется личностными особенностями и условиями внешней среды.

Некоторые школьники в подобных ситуациях трансформируют свою агрессивность в социально приемлемую деятельность (например, спорт) или достигают неординарных успехов по какому-то одному предмету. Это дает возможность восстановить лидерские позиции за счет смены приоритетов. Есть еще три варианта предупреждения асоциальных поступков в подобных случаях: 1) возвращение в прежний коллектив или в другую школу, где уровень обучения и требований на порядок ниже; 2) помощь репетиторов, психологов, психотерапевтов в преодолении трудностей; 3) полное устранение лидерских амбиций за счет переключения интересов вне пределов школьного общения. Например, можно стимулировать интерес мальчика к рисованию, фотографии, радиотехнике, компьютерам, моделированию и т. д. Последний вариант для мальчика с лидерскими наклонностями вряд ли приемлем. Антисоциальное поведение, возможно, удастся предупредить, но комплекс неполноценности сформируется обязательно и будет мешать самореализации в любой области. Практика показывает,

что первый вариант значительно лучше, но требуется время для стирания из памяти психотравмирующей ситуации; причем какие-то остаточные реакции все равно останутся, и когда-нибудь на фоне повторных ударов судьбы они могут явиться катализаторами невроза, психосоматического расстройства, асоциального поведения. Второй вариант, самый лучший, однако не каждый школьник обладает достаточными интеллектуальными и соматическими резервами для адаптации к возросшим учебным требованиям в условиях нового коллектива.

Существует точка зрения, позволяющая рассматривать комплекс неполноценности как своеобразный двигатель прогресса. Известно, что невротик трактует свои симптомы как достоинства. Стремясь компенсировать свою мнимую неполноценность, человек может достичь невероятных высот в овладении тем или иным видом деятельности. Правда, справедливости ради надо отметить, что он, скорее всего, достиг бы тех же результатов и без комплекса.

Другим аспектом данной проблемы является положение о том, что знание — это потребность, существование которой вызывает чувство неудовлетворенности. А неудовлетворенный человек, по словам А. М. Горького, полезен социально и симпатичен лично. Обществу выгодны невротики. Развитое и продвинутое общество в основном состоит из невротиков-перфекционистов. Поэтому невроз не только неустраним, но и желателен для любого развитого общества.

Альтернативой комплекса неполноценности служит выработка у человека новых, полноценных психических качеств, которые служат адекватной компенсацией соответствующего комплекса. Важно, чтобы эти качества были достаточно успешным заменителем тех характеристик, в обладании которыми нуждается клиент.

Целесообразно избавить человека от тех составляющих его психической структуры, которые он считает своими недостатками. К их числу можно отнести, например, такие отрицательные социальные установки как незнание или неумение чего-либо, которые можно сравнительно легко устранить. Другие же, например недостатки в способностях, чертах характера, укоренившиеся привычки и т. п., устраняются с большим трудом. Искореняя привычки, следует помнить, что если они передаются как генетический или социальный код, или являются для человека символом свободы, работа по их устранению обречена на провал. И первый, и второй случай требуют серьезной и кропотливой работы над собой.

Задачи психолога и педагога в решении данной проблемы состоят в следующем:

- выяснить, о каких конкретных недостатках идет речь;
- диагностировать причины этих недостатков и разработать план поведения по их ликвидации;
- предложить соответствующие практические рекомендации.

Решение этих задач предполагает акцент на следующих этапах.

Во-первых, психолог формулирует определение комплекса, объясняет, что такое комплекс, какую функцию он выполняет в жизни и какое место занимает в структуре психики.

Во-вторых, консультант с использованием примеров убеждает человека в отсутствии опасности со стороны имеющихся у него комплексов для состояния его психосоматического здоровья. Клиенту объясняют, что комплексы есть и у него, и у других людей и что в этом плане он не отличается от большинства людей ни в худшую, ни в лучшую сторону. В качестве примера можно упомянуть, что комплексами страдало большинство знаменитых и великих людей. И благодаря или вопреки им совершали как прекрасные, так и ужасные поступки.

• Например, Иосиф Сталин был рыжим, невысокого роста, с лицом, покрытым оспинами. Такое сочетание фенотипических признаков не могло не сказаться на появлении у него комплекса неполноценности, обратной стороной которого явились эгоизм и тирания.

• Подобно Сталину, страдал от своего маленького роста и непривлекательной внешности Адольф Гитлер. Его комплекс неполноценности проявился в мании величия в виде желания подчинить себе всю Европу и Азию. Гитлер ни дня не мог прожить без сладкого, что характеризовало его повышенную нервозность. В бункер, где он прятался в последние дни своей жизни, ему ежедневно доставляли поднос с пирожными. А если обратиться к известной работе Фромма «Гитлер и клинический случай некрофилии», то психологический портрет диктатора и его комплекса неполноценности будет завершен.

• Наполеон Бонапарт восполнял комплекс неполноценности победами на войне. Его детство прошло под влиянием авторитарной матери. Мальчик рос болезненным, молчаливым и субмиссивным (подчиняющимся). Мать пыталась руководить сыном даже тогда, когда он стал полководцем. Угнетаемый в детстве и юношестве Бонапарт стремился доказать всему миру, что он всемогущ и непобедим.

В третьих, комплексы были, есть и будут у любого человека — и это не патология, а норма. Все актуальные ситуации, с которыми сталкивается человек, неосознанно сводятся к детским переживаниям и опыту. Поведение управляется скрытой в глубинах психики неизменной структурой, называемой комплексами. Но поскольку они мешают жить, мы пытаемся с комплексами то яростно бороться, то загонять их еще глубже в подсознание. А стоит ли это делать? Тем более что лучше от этого все равно не становится. Рубить сук, на котором сидишь — занятие не только бессмысленное, но и опасное. Борьба с содержанием комплексов лишь усугубляет проблему. Поэтому с ними не нужно бороться, к ним надо адаптироваться. Практика показывает, что, к сожалению, иногда на такую борьбу уходит целая жизнь. А ведь жизнь гораздо короче тех проблем, которые она перед нами ставит.

В-четвертых, убедить клиента в необходимости постоянной саморефлексии и самоанализа, направленного на понимание того, что свои собственные комплексы ему лучше знать, а не делать вид, что их не существует.

И, наконец, *в-пятых*, важно выработать план ответственного поведения по избавлению от комплексов или по уменьшению их реального влияния на когниции, эмоции, поведение и на взаимоотношения с окружающими людьми.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психоанализ и психиатрия. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. — 667 с.
2. Проблемы биофизики индивидуальности. Материалы научн.-практ. конф. БГУ. — Уфа: БО РПО, БАШГУ, 1998. — 208 с.

ОБРАЗОВАНИЕ, ЗДОРОВЬЕ, БЕЗОПАСНОСТЬ

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ И СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

Н. С. Шуленина

В настоящее время в системе школьного обучения происходят значительные преобразования. В школе будущего особое место должны занять компьютерные технологии. Значительное внимание им уделяется не только в связи с реформой школы, но и с указом президента о масштабной компьютеризации школы. Это объясняется тем, что ЭВМ является детищем материальной и духовной культуры человечества и указывает на высокоцивилизованное состояние общества и образования. Поэтому компьютер будет внедряться не только на завершающем этапе обучения, но и в среднем, и в начальном звене школы.

Сегодня компьютер превратился в эффективный инструмент, облегчающий усвоение знаний по различным предметам. Важнейшим достоинством ЭВМ является ее возможность более наглядно представлять разнообразные процессы, числовые соотношения и др., которые прочно закрепляются в сознании учащихся. Компьютер также способствует развитию абстрактно-логического мышления школьников [9].

В то же время ЭВМ порождает массу проблем, связанных, в первую очередь, с сохранением здоровья пользователей [16, 17, 7, 10, 13].

К отрицательному влиянию ЭВМ на организм человека относят:

- 1) тепловое, электромагнитное, рентгеновское, ультрафиолетовое и инфракрасное излучения, источником которых является монитор компьютера;
- 2) напряжение мышц спины и плечевого пояса, вызывающее боль в области шеи, позвоночника и плечевых суставах, к этому приводит статическая нагрузка;
- 3) болевые ощущения в суставах рук и кистей, возникающие при работе с клавиатурой;
- 4) зрительное напряжение во время работы за дисплеем.

По данным экспертов ВОЗ, до 92 % операторов ЭВМ жалуются на появление неприятных ощущений и утомляемость (чувство жжения в области глаз, дискомфорт и болезненность глазного яблока, головные боли, бессонница, тревога). В 68 % случаев выявлены неблагоприятные изменения в состоянии здоровья пользователей: снижение остроты зрения, астиопия — зрительное утомление, аллергические заболевания, нарушение течения беременности [13].

Таким образом, представляется очень важным выяснить, какое влияние оказывают компьютерные технологии обучения на состояние здоровья школьников при их постоянной работе. Это и явилось целью настоящего исследования.

Методика исследования

Изучение влияния работы за компьютером в школе проводилось на базе лицея информационных технологий г. Новосибирска в течение 3-х лет. В эксперименте принимали участие одни и те же школьники в возрасте от 12 до 15 лет в количестве 100 чел. Из них 52 учащихся экспериментального класса (ЭК) и 48 — контрольного класса (КК). В ЭК с первого класса обучение детей проводится с использованием ЭВМ, а в КК подобные методы обучения начинаются только в 9 классе.

За указанный промежуток времени нами были изучены показатели латентного периода (ЛП) зрительно- и слухомоторной реакции (ЗМР и СМР); реакция на движущийся объект (РДО) и умственная работоспособность. Известно, что ЛП ЗМР и СМР показывают скорость возникновения ответной реакции организма на действие зрительного или слухового раздражителя и характеризуют работу клеток коры головного мозга, отвечающих за восприятие данной информации. РДО указывает на соотношение процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. В норме эти процессы должны быть уравновешены, а уровень их отклонения свидетельствует о развитии утомления. Показатели умственной работоспособности отражают функциональное состояние всего организма, его способность противостоять утомлению. В целом все методики являются надежным критерием адаптации ребенка к учебной нагрузке [1].

О состоянии сердечно-сосудистой системы (ССС) судили по показателям артериального давления (АД), частоты сердечных сокращений (ЧСС), ударному и минутному объему крови (УО и МОК), которые характеризуют работу системы в данный момент времени и указывают на возможное развитие напряжения и утомления [3].

Состояние здоровья оценивалось по данным медицинских карт и анкет, которые заполняли родители. Степень успеваемости определялась по среднему баллу годовых оценок школьников.

Результаты исследования и их обсуждение

На основании проведенного исследования были получены следующие результаты. Из рис. 1 видно, что ЛП ЗМР и СМР у учащихся КК достоверно больше, чем у ЭК. Увеличение ЛП свидетельствует о неблагоприятном функционировании центральной нервной системы и развитии утомления (см. например [8]). В динамике обучения этот показатель в КК значительно снижался, тогда, как в ЭК незначительно увеличился. По-видимому, сама учебная нагрузка создает условия для развития утомления. В 9-м ЭК ЛП ЗМР снижается на 16,6 мс ($p < 0,05$) и СМР на 44,2 мс ($p < 0,05$) у мальчиков; у девочек время ЗМР не изменяется, а ЛП СМР снижается на 31 мс ($p < 0,05$). Следовательно, к 9-му классу у учащихся ЭК наблюдаются благоприятные изменения.

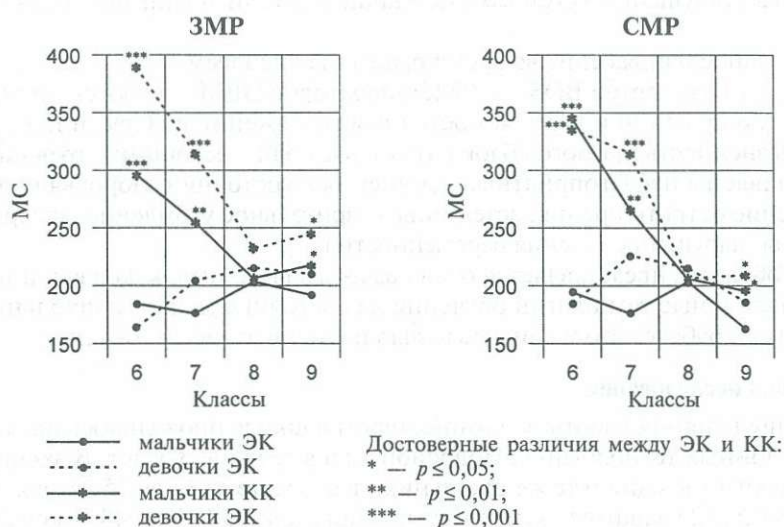


Рис. 1. ЗМР и СМР в динамике обучения у учащихся ЭК и КК

Сравнивая показатели ЛП ЗМР и СМР между учащимися ЭК и КК, видим, что у мальчиков по сравнению с девочками реакция осуществляется за более короткий ЛП, но эти отличия в большинстве своем недостоверны. Динамика изменения ЛП у девочек такая же, как у мальчиков.

Реакция на движущийся объект показала, что в ЭК с 6 по 9 класс достоверно больше ребят с уравновешенными нервными процессами, чем в КК. В динамике обучения в ЭК снижалось число школьников с уравновешенными нервными процессами на 20 % у девочек ($p < 0,01$) и на 21 % у мальчиков ($p < 0,01$), а в КК уменьшалось только на 4 % у первых, и на 7 % у вторых. В ЭК увеличивалось число мальчиков с преобладанием процесса возбуждения от 14 % в 6 классе до 30 % в 9 классе ($p < 0,05$). В ЭК возросло количество учениц с преобладанием процесса торможения на 13 % ($p < 0,05$). Подобные изменения в ЭК указывают на развитие утомления. Полученные данные позволяют считать, что утомление у учащихся ЭК развивается в большей степени, чем у детей КК. Причем у мальчиков ЭК развивается утомление первой степени (т. к. преобладают процессы возбуждения), а у девочек — второй (т.к. преобладают процессы торможения).

Изучение умственной работоспособности (УР) показало, что в 6-м ЭК общий объем работы у мальчиков выше на 87,9 знаков ($p < 0,05$) и у девочек на 75,4 знака по сравнению с 6-м КК. В следующих классах эта закономерность сохраняется. В динамике обучения количество, просматриваемых знаков возрастает в ЭК и КК ($p < 0,001$). Продуктивность УР всегда выше в ЭК по сравнению с КК. Достоверные отличия наблюдаются между 7-м ЭК и 7-м КК у девочек ($p < 0,01$) и у мальчиков ($p < 0,001$). С возрастом показатели УР в КК приближаются к таковым в ЭК, но в целом остаются ниже. Следовательно, компьютерная технология оказывает положительное воздействие на умственную работоспособность школьников, способствуя повышению как количественных, так и качественных показателей умственной работоспособности. Полученные нами данные совпадают с литературными [10].

Несмотря на это, у девочек ЭК от 7 к 8 классу показатели УР не изменяются. Это связано с особенностями полового созревания. Так, установлено, что у девочек, находящихся на второй и третьей стадии полового созревания при выполнении одного и того же объема работы утомление более выражено, чем у их сверстниц на первой и четвертой стадии (Шуленина Н. С., 2001).

Под влиянием учебной нагрузки происходили изменения в сердечно-сосудистой системе. В ЭК выше систолическое артериальное давление (САД), частота сердечных сокращений (ЧСС) и минутный объем крови (МОК) по сравнению с КК (рис. 2) [5]. Согласно данным [12], высокие значения САД, ЧСС свидетельствуют о большем напряжении вегетативной нервной системы и развитии утомления под влиянием учебной нагрузки. Увеличение МОК в ЭК достигается неэкономичным путем за счет увеличения ЧСС, а не УО [14].

В нашем случае у детей ЭК выявлены более значительные признаки утомления, чем у учащихся КК, которые могут накапливаться и приводить к развитию заболеваний. В связи с этим мы проанализировали состояние здоровья школьников ЭК и КК. Оказалось, что процент здоровых детей в КК в 2 раза больше, чем в ЭК.

Из рис. 3 видно, что по данным медицинских карт в ЭК чаще всего встречается патология органа зрения, сколиоз и функциональные нарушения ССС.

Родители указывают на наличие других заболеваний (хронический тонзиллит, лямблиоз, дисбактериоз, аллергия и др.), которые в ЭК встречались чаще, чем в КК. Перечисленные заболевания снижают защитные функции организма и делают его более уязвимым к внешним факторам среды, в том числе и к учебной нагрузке. Несмотря на то, что заболеваемость в ЭК выше, чем в КК, школьники того и другого класса по болезни пропускают одинаковое количество уроков. При этом в динамике обучения от 6-го к 9-му классу учащиеся ЭК учатся стабильно и

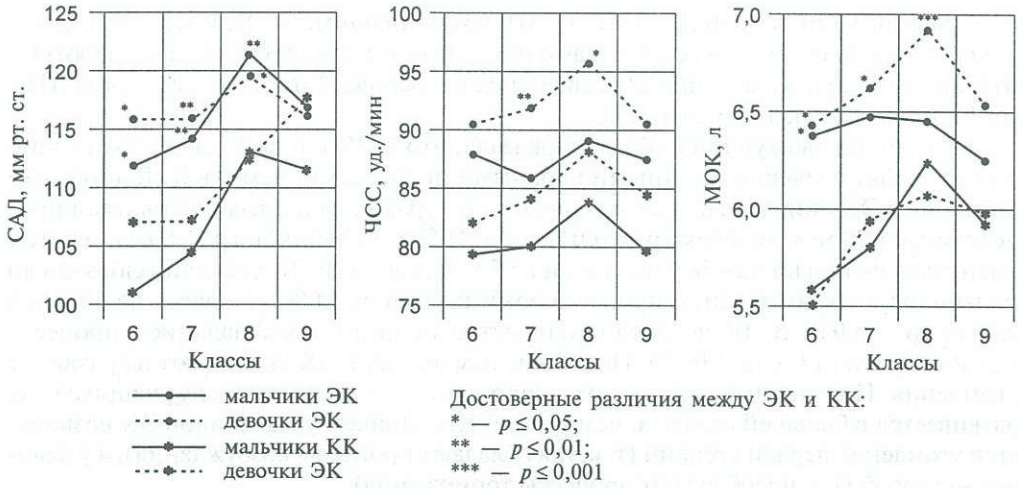


Рис. 2. Изменение показателей САД, ЧСС и МОК у учащихся ЭК и КК в зависимости от возраста

имеют хорошие результаты, тогда как в КК наблюдается снижение успеваемости ($p < 0,01$).

Таким образом, компьютерные средства обучения оказывают на организм детей неоднозначное влияние. С одной стороны, ЭВМ способствует росту умственной работоспособности учащихся, создает положительную мотивацию к процессу обучения, но, с другой стороны, в динамике обучения происходит развитие напряжения, утомления и рост заболеваемости.

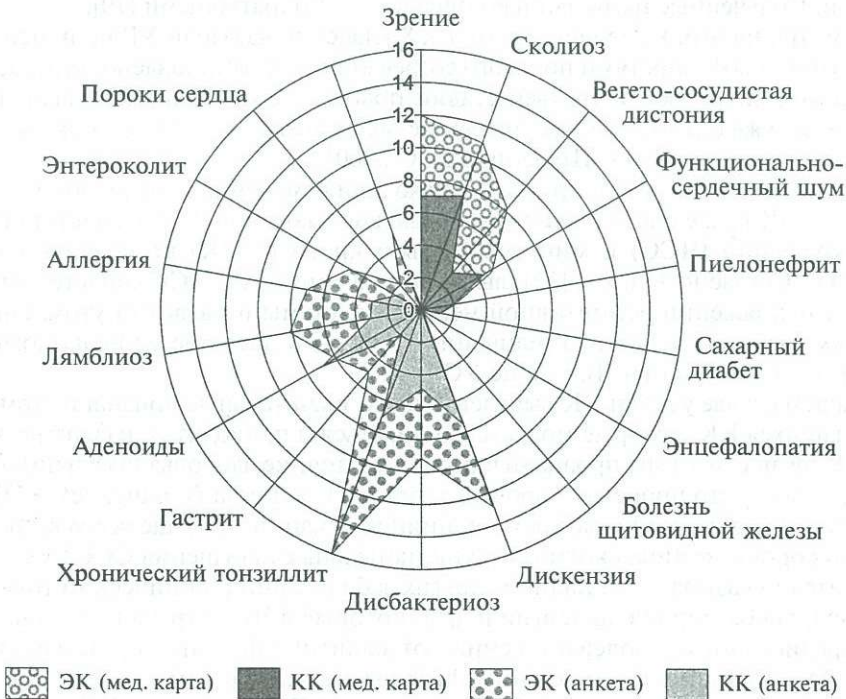


Рис. 3. Сопоставление уровня заболеваемости у учащихся ЭК и КК

Выявленные нами изменения могут усиливаться нарушениями режима труда и отдыха. В связи с этим было проведено анкетирование. Одним из первых вопросов был вопрос о наличии компьютера дома и времени работы за ним. Оказалось, что в целом учащиеся ЭК и КК проводят одинаковое время за дисплеем (в учебный день 1,5–2 часа, в выходной 3–4 часа). Но тот факт, что в ЭК число детей, имеющих дома компьютер, в 2 раза больше, чем в КК (рис. 4), позволяет думать, что суммарный эффект гиподинамии выше в ЭК по сравнению с КК.

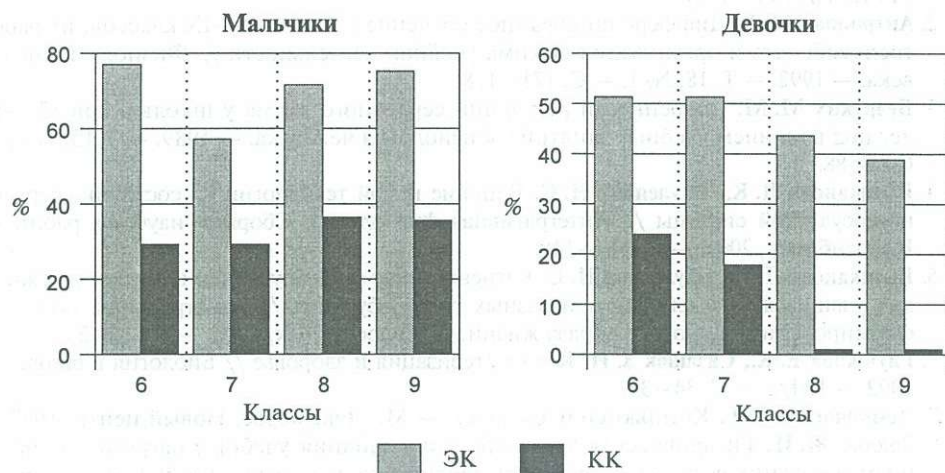


Рис. 4. Процент учащихся, у которых есть дома компьютер

Одним из факторов, снижающих гиподинамию, являются занятия спортом. Оказалось, что большая часть школьников КК занимается в спортивных секциях, а в ЭК таких ребят меньше. Около 50 % учащихся ЭК занимается спортом только на уроках физкультуры, что недостаточно для компенсации существующей гиподинамии [2; 3]. Известно, что низкая двигательная активность и длительное статическое напряжение приводят к уменьшению сопротивления организма и утомлению.

Снижению утомления и восстановлению сил организма способствуют регулярные прогулки на воздухе и полноценный ночной сон. Анализ времени пребывания школьников на открытом воздухе показал, что 50 % учащихся ЭК не гуляют в учебный день, более трех часов проводят на улице только ребята КК.

Полноценный ночной сон обеспечивает восстановление функциональной работоспособности организма. За гигиеническую норму сна принято 9 часов [11]. Полноценный сон имеют 31 % девочек в 6-м ЭК, 15 % — 7-м ЭК, 38 % — 8-м ЭК, 6 % — 9-м ЭК, тогда как в КК соответственно 75 %, 64 %; 42 % и 27 %. Время ночного сна у мальчиков ЭК и КК совпадает с таковым у девочек. Недостаток ночного сна приводит к развитию хронических патологических изменений в организме, обусловленных нарушением регуляторных процессов [18].

Все указанные гигиенические нарушения режима дня не могут не сказаться на состоянии здоровья школьников как ЭК, так и КК, а в ЭК усиливают неблагоприятное воздействие компьютерных технологий обучения.

В целом, подводя итог изучению воздействия компьютерных средств обучения на организм учащихся, можно сказать, что, с одной стороны, они оказывают положительное влияние, а с другой — способствуют развитию напряжения и утомления, что приводит к срыву адаптации и развитию болезни. Полноценный ночной сон, прогулки на воздухе, повышение двигательной активности школьников оптимизи-

руют функциональное состояние организма, повышают умственную работоспособность, препятствуют развитию утомления и обеспечивают профилактику заболеваний [4]. Немаловажное значение имеет строгое соблюдение всех гигиенических норм работы на ЭВМ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Под ред. Д. В. Колесова. — М.: Педагогика, 1987.
2. Антропова М. В. Дифференцированное обучение учащихся I—IX классов, их работоспособность и организация режима учебной деятельности // Физиология человека. — 1992. — Т. 18, № 1. — С. 171—178.
3. Безруких М. М. Особенности регуляции сердечного ритма у школьников 13—16 лет под влиянием учебных занятий // Физиология человека. — 1989. — Т. 15, № 2. — С. 85—88.
4. Великанова Л. К., Шуленина Н. С. Влияние новой технологии на состояние сердечно-сосудистой системы // Интегративная физиология: Сборник научных работ. — Новосибирск, 2001. — С. 143—148.
5. Великанова Л. К., Шуленина Н. С. Гигиеническая оценка учебной нагрузки и режима дня учащихся 7—8 классов при разных типах обучения // Интегральный подход к формированию здорового образа жизни. — Новосибирск, 2001. — С. 22—25.
6. Глушкова Е. К., Сазанков З. И. Компьютеризация и здоровье // Биология в школе. — 1992. — № 1/2. — С. 34—37.
7. Демирчоглян Г. Г. Компьютер и здоровье. — М.: Лукоморье, Новый центр, 1997.
8. Зеллис Ж. И. Гигиеническая характеристика влияния учебных нагрузок на организм школьников среди классов компенсирующем и традиционном обучении // Гигиена и санитария. — 1994. — № 8. — С. 29—31.
9. Зуев К. А. Компьютер и общество. — М.: Политиздат, 1990.
10. Искандерова И. А., Сетко Н. П. Функциональные особенности организма школьников в процессе обучения профессии программист // Гигиена и санитария. — 1998. — № 5. — С. 33—35.
11. Калюжная Р. А. Школьная медицина. — М.: Медицина, 1975.
12. Колодыко О. Е., Догадкина С. Б. Влияние учебной деятельности на показатели артериального давления у учащихся IX—X классов // Физиолого-гигиенические аспекты учебной нагрузки старшеклассников, 1986. — С. 128—133.
13. Леонова Л. А. Работоспособность и здоровье учащихся в связи с их работой на персональных ЭВМ // Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты. — М.: «Образование от А до Я», 2000. — С. 274—286.
14. Меерсон Ф. З., Пшенинникова М. Г. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам. — М., 1998.
15. Шуленина Н. С. Влияние формы обучения на скорость полового созревания и умственную работоспособность // Сборник научных работ студентов и молодых ученых. — Новосибирск, 2001. — С. 6—9.
16. Canadian Labour Congress Towards a more humanized technology: exploring the impact of VDT on the health and working conditions of Canadian office workers — Ottawa, Labour Education and Studies Centre, 1982.
17. Hembree D. Warning: Computing can be hazardous to your health // Macworld. January. — 1990. — P. 150—157.
18. Van Cauter E., Spiegel K. Sleep as a mediator of the relationship between socioeconomic status and health: a hypothesis // Annals of the New York Academy of Sciences. — 1999. — V. 896. — P. 254.

Раздел XIII

РАЗМЫШЛЕНИЯ, ДИСКУССИИ

ПЕДАГОГИКА ВО ВРЕМЕННОМ АСПЕКТЕ

В. Ф. Глушков, Ю. В. Ануфриева

Вряд ли можно утверждать, что накопленные педагогические знания, достижения принимают и применяют на практике все преподаватели высшей школы, особенно технической. Такое выпадение педагогических знаний из континуума современного педагогического знания приводит, с одной стороны, к снижению качества подготовки специалистов любого профиля, замедлению развития самого образования. С другой стороны, часть педагогов считает, что в периоды реформирования системы образования становятся малопригодными в учебной практике педагогические и методические основы, заложенные ранее. Существует опасность, что эти субъективные соображения, не основанные на глубоком научном знании, могут увести практическую педагогику в ложном направлении.

Возникновение дискретного субъективного знания вне контекста общего вполне возможно, хотя по природе изначально абстрактно, хаотично само по себе. Вопрос в другом: есть ли возможность увязки нового подхода в пространственно-временную сетку оснований педагогики, дидактических закономерностей и принципов обучения и воспитания. Прежде всего, мы имеем в виду биологические, психологические, психосоциальные закономерности становления человека, методологические и теоретические основы педагогики и психологии. Мы говорим о пространстве-времени человека в контексте его прошлого-настоящего-будущего. И здесь возникает новая проблема, которая еще не нашла своего решения: а ориентирована ли предлагаемая сегодня учебно-познавательная деятельность обучаемого на его будущее? Ясно, что для обучаемого важно, какую цель ставит перед ним педагог, насколько эта цель, задача, проблема важны для него в будущем. Задача педагога, с точки зрения будущего, — вооружить субъекта знанием способов достижения поставленной цели. Все зависит от того, насколько обучаемый (как и сам педагог) может предвидеть развитие событий как цепи последовательных ситуаций и уметь их разрешать. В повседневной учебной практике мы имеем дело с настоящим или прошлым временем (опытом).

В работе Я. В. Васильева рассмотрены механизмы психической деятельности в контексте временной ориентации на трех уровнях: ситуативном, ситуационном, над-ситуативном [1]. Было показано, что ведущим познавательным процессом, с точки зрения оценки обучаемым своего будущего, является воображение. «Воображение преодолевает неясность, неопределенность, заполняет пробелы и детали неточного знания об этом будущем и, создавая соответствующие образы, влияет на наше поведение, рисуя привлекательность или, наоборот, отталкивающие моменты нашего будущего [2, с. 219]. Заметную роль в этом познавательном процессе играют эмоции. При этом общим для воображения и эмоций является их направленность на снятие неопределенности. Проблема связи воображения с познавательными процессами и механизмами ее осуществления изучена недостаточно. К примеру, Найсер, Шепард, Метцлер, Купер механизм предвосхищения рассматривают как механизм восприятия; Пианис, Брунер — как мышления, Сурков — как памяти. Однако такие выводы не согласуются с исходным условием — неопределенностью условий деятельности в будущем, что позволяет говорить о реализации бессознательного психи-

ческого в футурреальных механизмах. Речь идет об интуитивном предвосхищении событий в будущем. Было доказано, что на первом уровне — ситуативном — функционируют компенсаторные механизмы — образы памяти. Установочные цели были близкими, а предметы потребностей ограничивались утилитарными интересами с присутствием импульсивных и агрессивных эмоциональных реакций [1]. Данные выводы соответствуют теории эмоций В. К. Вилюнаса, который выделяет два основных вида эмоций — ведущие и производные. Ведущие эмоции открывают субъекту значимость или смысл самого предмета потребности, производные — смысл тех предметов, которые обладают лишь ситуативной, условной жизненной значимостью, опосредованной их объективным отношением к предмету ведущей эмоции. Как мы считаем, можно говорить о существовании двух видов эмоций: эмоция-выбор, эмоция-проекция. Такой подход очень близок к информационной теории эмоций В. Симонова. Эмоция-выбор есть несоответствие желаемой информации с реальной на этапе выбора. В этом случае эмоция действительно может замещать недостающую в этот момент информацию. Эмоция-проекция адекватна интеллектуальному чувству, «кристаллизованному» в предметах мыслительной деятельности. На ситуационном уровне происходит изменение в отношениях к внешним условиям ситуации. Выясняются причинно-следственные связи, характеризующиеся частичной осознанностью. Выделяются существенные признаки внешних условий ситуации. Ориентация целей лежит в области предметов потребностей в учебной, профессиональной сфере. Формирование будущего идет за счет выделения существенных признаков ситуаций, их обобщения и использования понятий [1].

Еще С. Л. Рубинштейн отмечал, что мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция — единством эмоционального и интеллектуального. А. Н. Леонтьев считает, что функция эмоции состоит в «наведении субъекта на их действительный источник, в том, что они (эмоции) сигнализируют о личностном смысле событий, разыгрывающихся в его жизни» [3]. В этом случае эмоция выполняет функцию «презентации» личностных смыслов в сознание субъекта и на этой основе регулирует деятельность, однако эмоции не подчиняют себе деятельность, а являются ее результатом и механизмом ее движения.

В. Л. Поплужный считает, что реализуется принцип одновременного функционального развития мыслительного процесса и соответствующих ему интеллектуальных эмоций. Интеллектуальные эмоции выделяют именно те составляющие мыслительной деятельности, на которые направляется побуждение познавательного мотива. Субъект выделяет те направления, или «зоны», которые имеют для него личностный смысл. В свою очередь, Л. Секкей отмечает, что возникновение эмоций удивления связано с генерированием целой серии предположений. По Секкею, эмоциональные факторы являются ведущими на «низких ступенях организации» мыслительного процесса, выполняя функцию «организатора» фазы. Чем выше организация фазы, тем в меньшей степени эмоциональные факторы обнаруживают свое самостоятельное значение и существование.

Изучение действий на надситуативном уровне (большая степень неопределенностей внутренних и внешних условий) указало на зависимость сознания от бессознательного психического. Путь к сознанию и осознанию, к мышлению в понятиях лежит через воображение. «Механизмом на надситуативном уровне является процесс, связанный с отрывом имажинативных образов от концов реальных и вербальных действий. Эти имажинативные образы могут переноситься легко и быстро на различные расстояния и время в воображении субъекта. А с другой стороны, они насыщены тонкими чувствами. Эти футурреальные механизмы и позволяют ориентироваться на будущее при постановке высоких и дальних целей, в которых проявляется забота о других и учитывается мнение и понимание другого в реальных

жизненных ситуациях. Для этого уровня характерны функционирование интуиции, эмпатии и озарения» [1]. Подобные выводы соответствуют и нашим теоретическим исследованиям. На этом уровне жизненные отношения человека выступают в сознании в форме смыслов! По отношению к познавательным процессам смысл является тем, что делает эти процессы не только направленными, но и пристрастными, что вообще сообщает мышлению психически содержательный характер. Эмоции, возникающие в мышлении, при таком подходе определяются развитием и взаимодействием смыслов. На этом уровне, как считает А. В. Кирьякова, механизм ориентации обеспечивает функцию возвышения потребности личности в момент ее опредмечивания. В [1] при исследовании личных особенностей испытуемых было показано, что для ситуативного уровня характерен синдром шизоидно-параноидальных черт индивидуальности, а для надситуативного — ипохондро-эмотивных. Первую позицию личности ситуативного типа отнесли к эгоцентричной, что совпадает и с содержанием целей, вторую — к альтруистичной. Для первой позиции характерен узкий и неглубокий спектр действий, а для второй — глубокий и широкий.

Интересным, с научной точки зрения, является вопрос о том, каким же образом связаны психические функции по Юнгу с ценностями личности, ее жизненными смыслами, т. е. будущим. В рамках предложенной одним из авторов этой статьи эмпирической модели эти психические функции реализуются через механизмы памяти. На начальном этапе ценностных ориентации (оценка) реализуется психическая функция из рационального класса — ощущение, на этапе выбора ценностей механизм формирования личности включает функции из обоих классов — ощущение и мышление и на последнем этапе (проекция, смысл) реализуется интегративный механизм, включающий все четыре функции.

Блок-схема взаимосвязи ценностных ориентации человека с психическими функциями Юнга представлена на схеме, иллюстрирующей связь формирования ценностных ориентаций с психическими функциями (по К. Г. Юнгу).

1. Оценка	Ощущение
2. Выбор	Ощущение, мышление
3. Проекция (смысл жизни)	Ощущение Интуиция Мышление Чувство

Подобная взаимосвязь позволяет сделать вывод о том, что в типологической системе И. Бритте Майерс и К. Бриггс следует учитывать влияние характеристик долговременной памяти на доминирование того или иного типологического признака: интуитивно-мыслительного, интуитивно-чувствующего. В рамках нашего рассмотрения интересна зависимость типологии личности от механизмов, параметров памяти, а именно проводимости сенсорных каналов, усилительных особенностей каналов промежуточной памяти, эффективности самогенерации информационных потоков в мозговых структурах (см. схему, изображающую связь структур памяти с этапами формирования ценностных ориентаций) [4].

Кратковременная память	Оценка	Ощущение
Промежуточная память	Выбор	Ощущение, мышление
Долговременная память	Проекция	Ощущение, мышление Интуиция, чувство

Действительно, как полагает П. Анохин, простая система представлений о реакциях на внешние сигналы недостаточна для объяснения работы мозга. Благодаря функционированию мозга возникают специальные комплексы сигналов, с которыми сравнивается поступающая из внешней среды информация. Если имеет место совпадение, это приводит к активизации следов памяти. Если возникает рассогласование сигналов, то система вносит корректировку в работу каналов памяти.

Таким образом, организация учебно-познавательной деятельности в контексте временной ориентации на будущее имеет свою специфику, включающую необходимость формирования у обучаемых ценностных ориентации, жизненных смыслов.

Активизации процесса формирования ценностей помогают задачи, в которых присутствуют проблемы выбора. Приведем примеры подобных заданий, которые использовались при изучении экономики в школе.

Задание 1. В целях сокращения финансовых расходов местные органы власти приняли решение об ограничении времени уличного освещения. Правильно ли это решение?

Задание 2. В целях сокращения финансовых расходов государство приняло решение о сокращении сотрудников, осуществляющих охрану общественного порядка. Вы поддерживаете это решение? Поясните.

Задание 3. Государство приняло решение строить дорогу федерального значения в курортной зоне, объясняя это значительным сокращением длины дороги, а значит, сокращением стоимости на строительство! Ваше решение.

Задание 4. Обанкротилось частное предприятие с большим числом работников. Предложите возможные действия со стороны государства.

Особое место в структуре деятельности учителя играет его организаторская, управленческая деятельность на базе развивающихся видов деятельности учащихся — познавательной, трудовой, художественной, спортивной, общественной и т. д. При этом педагог должен управлять инициативой, которую проявляют учащиеся, что подразумевает как ее поддержку, так и создание педагогом условий для ее реализации.

Примеры заданий с использованием диалогического метода обучения.

Задание 1. В некоторый период на рынке установилась низкая цена на пшеницу. Государственный человек, отвечающий за покупку зерна, принял решение не покупать зерно. Прав ли он?

Задание 2. На рынке денежных средств произошел рост объема денежных средств. Возможные действия Министерства финансов?

Задание 3. Производство некоторого важного химического продукта сопровождается загрязнением воздуха. Оцените действия «государственных органов».

Задание 4. Государство осуществляет дотации туристическим фирмам. Есть ли в этом резон? Если есть, то в чем?

Примеры вопросов на использование в учебном процессе метода мозгового штурма:

1. Что случится с линией спроса на говядину при повышении цены на баранину?
2. Что случится с линией спроса на малолитражные экономичные легковые автомобили при повышении цены на бензин?

3. Что случится с линией спроса на видеомagnetофоны при увеличении доходов населения?

4. Что случится с линией спроса на хлеб при увеличении доходов населения?

5. Что случится с линией спроса на поваренную соль при увеличении доходов населения?

6. Что может случиться с линией предложения пшеницы при повышении цен на минеральные удобрения?

7. Что может случиться с линией предложения стульев при повышении цен на столы?

8. Предположим, в производстве стали начала применяться технология, обеспечивающая экономию затрат. Как это повлияет на положение линии предложения стали?

Для успешного применения на занятиях метода проб и ошибок необходимо учесть:

- обобщенным навыкам формулировки проблемы, умению ставить исходные условия (проблема выбора);
- умению применять теоретические знания на практике, отстаивать свои идеалы, ценности.

Целесообразно, чтобы учащиеся почаще решали собственные задачи, сконструированные ими самими, с их постепенным усложнением учителем, если для этого есть возможность и необходимость. Основа этих задач — проблема выбора учащимися в пользу тех или иных ценностей.

Образовательный процесс в вузе направлен прежде всего на формирование и развитие у студентов профессионально значимых личностных качеств, которые будут определять в значительной мере их поведение, действия в будущей практической деятельности. Эти качества включают различные стороны личности: мировоззрение, характер интересов и потребностей, профессиональные знания, умения и многое другое. В процессе обучения и развития у студентов формируются навыки самоконтроля и саморегуляции, умения планировать свои действия и т. п.

В процессуальном плане такая личность должна не только оценивать ту или иную ситуацию, но и видеть возможные пути ее развития. Однако здесь есть проблемы. Прежде всего, преподаватели в своей работе уделяют недостаточное внимание проектировочной функции — предвидению результатов решения тех или иных педагогических проблем на всем временном образовательном интервале. Кроме того, как нам представляется, недостаточно активно внедряются в учебный процесс такие образовательные технологии, которые способствуют целенаправленному формированию у студентов активной и эффективной антиципации.

Не претендуя на полноту выводов, заметим, что этому вопросу в вузах уделяется недостаточное внимание, в результате чего выпускники технических вузов, инженеры слабо используют механизм антиципации в практической работе, мало внимания уделяют прогнозированию событий, оценке вероятности серьезных отклонений в производственном процессе. Следует отметить, что готовность инженера к антиципации во многом помогает ему избежать ошибочных действий в нестандартной обстановке, особенно в условиях дефицита времени.

Для развития у студентов механизмов антиципации целесообразно использовать в учебном процессе такие технологии, которые включают:

- возможность формирования у обучаемых способности к селекции нужной информации в общем потоке (например, использование задания с избыточными данными в условии);
- работу «по ориентирам», с переходом на работу по плану с последующим изменением условия задачи с учетом вероятности возникновения новых ситуаций, событий, новых информационных данных;
- задачи, предусматривающие различную структуру действий (предметно-практическую; предметно-умственную; знаково-практическую; знаково-умственную);
- возможность формирования устойчивой сенсорной структуры действия;
- вопросы с ветвлением допустимых решений;
- задание-прогноз;
- задания на самооценку своей деятельности в процессе решения проблемы.

Необходимость развития антиципации у студентов связана и с тем, что есть целый ряд профессий, для которых обязательно наличие развитой способности к прогнозированию. Формирование этой способности является важным звеном всего образовательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Васильев Я. В. Футурреальный подход в психологии // Мир психологии. — М., 1999. — № 4. — С. 90—102.
2. Натадзе Р. Г. Воображение как фактор поведения // Хрестоматия по психологии. — М.: Просвещение, 1987. — С. 217—222.
3. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. — М., 1971. — 140 с.
4. Глушков В. Ф. Теоретические проблемы межличностных отношений и памяти // XXI век — век глобальной трансформации русской культуры и цивилизации. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. — С. 487—496.

Раздел XIV

ОБМЕН ОПЫТОМ

ИНФОКОММУНИКАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Р. М. Антропова

Сегодня все мы являемся свидетелями революционных преобразований в области коммуникационных технологий, создания глобальных информационных сетей, банков данных, и, как следствие, процессов формирования открытого общества, так как технические возможности современных коммуникационных средств делают возможным мгновенную связь с любым пользователем сети Интернет.

Абсолютно свежий факт: 14 января 2004 г. в программе местных новосибирских новостей «Панорама», а также по центральным российским телевизионным каналам было объявлено, что создана компьютерная сеть между Россией, Китаем и США для обмена научными данными. Один из узлов этой сети находится в нашем городе — Новосибирске. Вступление России в информационную цивилизацию на основе творческого синтеза национальной традиции делопроизводства и компьютерных технологий внушает геополитический оптимизм мировому научному сообществу. «Тенденция к развитию открытого общества в большинстве стран означает переход от старого мира барьеров и глухих стен к новому миру глобальных связей и всемирной паутины» [6, с. 48—49]. Кроме того, подписанием Россией Берлинского коммюнике 19 сентября 2003 г. отечественное образование энергично заявило о себе на мировом образовательном рынке, официально присоединившись к Болонскому процессу. Это вступление для России означает признание нашей системы образования международным образовательным сообществом. «Павел Згага, директор Центра исследования образовательной политики Университета Любляны, назвал Болонский процесс ответом на вопросы в сфере высшего образования в век глобализации» [7].

Несомненно, учительство должно занимать передовые позиции в этом глобальном инфокоммуникационном процессе, активно преодолевать парадигму замкнутости «они—мы», тесные узы монокультуры. «Именно образование должно “предвидеть” и определенным (опережающим) образом удовлетворять жизненно важные интересы и потребности грядущих поколений людей, реализуя принцип “равенства поколений” в темпоральном измерении» [7, с. 9], «транслировать» информацию от ноосферно ориентированной науки к нынешнему и будущим поколениям» [7, с. 11].

Фактическая цель, к которой должен привести процесс информатизации и интеграции различных образовательных систем — это повышение качества образования. Однако возникает ряд вопросов. Готово ли сознание современных учителей к коммуникации посредством компьютера? Обучены ли они правилам общения в сети? Обладает ли педагогический вуз сегодня достаточным количеством компьютеров, и есть ли у них выход в Интернет, чтобы обучить будущих педагогов свободному общению в международной компьютерной сети? Как научить основам эффективной инфокоммуникации студентов педвуза?

На факультете начальных классов (ФНК) Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) накоплен определенный опыт информатизации образовательного процесса в рамках концепции модернизации образования [2]. На данном факультете созданы компьютерные классы (примерно 42 компьютера на 440 студентов, т. е. один компьютер на 11 студентов). Для сопоставления: в среднем

учебные заведения в США обладают одним компьютером с выходом в Интернет на каждые 5 учащихся. Согласно опросу, проведенному нами в сентябре 2003 г. на первом курсе ФНК, приблизительно 8 % поступивших на этот факультет имеют компьютеры дома. Нужно отметить, что этот процент растет год от года. Пять лет тому назад домашние компьютеры были у единиц. Только 5–10 % первокурсников умеют работать в сети Интернет. По данным исследований, проведенных департаментом образования США, «в 2001 и 2002 годах около 90 % американских детей в возрасте от 5 до 17 лет используют компьютеры, а 59 % из них пользуются Интернетом. Среди пятилетних американцев каждый четвертый ребенок с глобальной сетью на «ты», в группе десятилетних уже 60 % ребят пользуются Интернетом, а среди подростков, достигших 16 лет и старше, эта цифра составляет почти 80 %» [1, с. 4]. Согласно докладу Международного союза электросвязи Россия по уровню распространения цифровых систем связи (в частности, Интернета) находится где-то между Бразилией и Мексикой. Из четырех групп государств, выделенных в исследовании, наша страна находится во второй. Почти вся Европа и США, естественно, в первой. У нас более 10 % населения охвачено Интернетом, а это такая цифра, после которой данная область начинает развиваться значительно быстрее [5, с. 9].

Вхождение человечества в третье тысячелетие диктует острую необходимость поиска новых парадигм цивилизационного развития. Результативность функционирования системы образования зависит от информационно-коммуникационной компетенции будущих учителей.

Планируя занятия в компьютерном классе по теме: «Друг по переписке», мы ставили *цель* развития у студентов навыков инфокоммуникации, т. е. общения при помощи компьютера, которое происходит в режиме on-line (общения в режиме реального времени). Данная цель реализуется через следующие *задачи*:

1. Повторить структуру различных типов вопросов и лексику по темам «Биография личности», «Семья», «Хобби», «Наш университет».
2. Совершенствовать навыки письменной речи (орфография, пунктуация, скорость набора знаков и т. д.).
3. Научить по ответам на заданные вопросы составлять психолого-педагогический портрет личности.
4. Просмотреть различные типы психологических тестов, выявляющих психологические особенности личности, и составить свою собственную анкету (не менее 30 вопросов).
5. Ознакомить студентов со способами эмоциональной реакции невербального типа (смайлами), используемыми в общении в сети Интернет.

Непосредственно перед учебным занятием студенты придумывали себе имя-прозвище, так называемый «ник». Оно не должно отражать пол участника, чтобы исключить предвзятое отношение партнера. Преподаватель произвольно составил диалогические пары. Задача студентов — охарактеризовать партнера и, по возможности, угадать реального человека, скрывающегося за выдуманным прозвищем. Данная серия занятий проводилась нами сначала в отдельных группах на двух разных факультетах (ЕГФ и ФНК), а затем между двумя группами разных факультетов. Общее количество студентов, принимавших участие в эксперименте, — 50. Это приблизило общение в реальном чате — виртуальном пространстве для переговоров, где могут общаться незнакомые люди, не видя непосредственной мимической реакции друг друга.

Дисциплина «Иностранный язык», являясь междисциплинарной, дает векторное слияние социально значимой цели занятий (обучение социальным нормам общения), узкопрофессиональной (психолого-педагогическая характеристика партнера) и учебной (поддержание диалога с удаленным партнером). Кроме того, мы объясняли студентам правила Нэтикет, — поведения в сети Интернет — обязательные для участников виртуального общения [8]. Они не сложны, и их знание делает общение

приятным и эмоционально насыщенным. Например, нельзя писать сообщения, используя только заглавные буквы. Это будет воспринято как крик. В ходе общения студенты должны были обмениваться «смайлами»: двоеточие, тире, закрывающая скобка. Выстраиваясь вместе, эти знаки препинания образуют графическое изображение улыбающегося человека : —). Если используется открывающая скобка, вместо закрывающей скобки, значит, человек выражает печаль : — (. Знак процента и закрывающая скобка %) — удивление. Двоеточие, тире, буква «р», выстроившись вместе — человек поддразнивает партнера : — р. Заглавная буква «В», закрывающая скобка — человек надел очки В). Знак двоеточие между «В» и закрывающей скобкой В :) — снял очки. Точка с запятой, тире, закрывающая скобка ; —) — человек подмигивает. Приведенные примеры демонстрируют разнообразие невербальных реакций человека-коммуниканта. Они международные и понятны без перевода.

Опыт проведения занятий в компьютерных классах показал, что общение внутри группы хорошо известных друг другу студентов складывается благоприятно: отсутствует психологическое напряжение. Студенты быстро определили, с кем они вели беседу по косвенным вопросам. У участников был общий апперцепционный фон, им легче было найти последующий вопрос, не нарушающий беседы, так как они были связаны логикой исследования личности партнера. В группах же с разных факультетов общение было не столь успешным. Интенсивность обмена репликами была ниже, что можно объяснить, во-первых, возросшей ответственностью в разговоре с незнакомым человеком и необходимостью отслеживать реакцию партнера на продуцируемый текст, а во-вторых, спонтанностью поиска стратегии и тактики переговоров. Ведь вопросы задавались одновременно с двух сторон. Естественно, идеальный вариант был бы, если бы партнеры по диалогу были дистанционно удалены друг от друга и находились в разных компьютерных классах, а не в одном.

Мы использовали компьютерную программу SeChat, которая делает возможным общение в локальной сети одного факультета. В последующем для выхода в информационное пространство города, страны, мира, мы будем использовать программу IRC. Каждый участник переговоров выбирает индивидуальный адрес и может вести диалог в режиме телеконференции по узкопрофессиональной теме, интересной только ему. Программа SeChat высвечивает в диалоговом окне всех участников переговоров, поэтому возможен обмен репликами и с другими коммуникантами в режиме полилога. Однако это слишком усложняет общение. Участники должны были время от времени сохранять создаваемый ими текст сообщений, четко отслеживать, кому какое сообщение было послано, стимулировать ответы партнеров. За пятнадцать минут до окончания занятия преподаватель попросил студентов завершить работу с компьютером, проанализировать и обобщить полученные ответы в виде характеристики партнера. Данные устного сообщения, по предложению преподавателя, должны были носить комплиментарный характер. На наш взгляд, это способствовало созданию благожелательной атмосферы последующих занятий. При этом студенты поменяли местоположение в аудитории. На заключительном этапе они сидели лицом к друг другу за круглым столом. По полученным характеристикам они должны были угадать, кто был партнером данного студента. Преподаватель переписывал на дискету протокол переговоров и распечатывал его. В текстовом виде легче предъявлять студентам допущенные ими языковые и стилистические ошибки.

При оценке эффективности проведения подобных занятий мы использовали следующие критерии:

1. Продуктивность — количество реплик с обеих сторон, т. е. интенсивность обмена сообщениями.
2. Грамотность оформления высказываний (грамматическая, орфографическая и т. д.).
3. Уместность использования графических изображений — «смайлов».
4. Умение обобщать полученный материал в устной (желательно положительной) характеристике партнеров.

5. Способность поддерживать диалог с незнакомым человеком на заданную тему.
6. Умение подбирать интересные вопросы, проясняющие характер партнера.

Информационные проектные работы учили студентов анализировать тексты, внимательнее, осторожнее и ответственнее относиться к «изреченному слову». Это абсолютно новый вид проектных работ, который, конечно, требует последующей методической доработки и педагогического сопровождения. Безусловно, сам преподаватель, ведущий подобные занятия, должен обладать интегрированными знаниями в области иностранного языка, психологии, педагогики, коммуникативистики, Нэтикета и т. д.

В наше время влияние информационных технологий на отдельно взятого человека и общество в целом постоянно усиливается. «Сущность этого явления не однозначна: с одной стороны, бесспорные преимущества, приносимые компьютером в нашу жизнь, но с другой — существует множество побочных эффектов компьютеризации, которые затрагивают различные сферы жизни человека. Один из таких эффектов — своеобразная модификация высших когнитивных, т. е. познавательных функций психики, а именно мышления и интеллекта. Максимальная алгоритмизация деятельности (мышления) после общения с компьютером возникает у большинства людей» [3, с. 25]. Изменяется и роль школьного и вузовского образования. Если ранее учитель, преподаватель был источником информации, то теперь, когда информация стала доступной, педагог становится координатором, он должен указать обучающимся источники информации, обсудить их слабые и сильные стороны. Сегодня учитель должен стать организатором информационно-коммуникационного пространства, когда технологизация социального пространства становится императивом модернизации социально-гуманитарного образования на новом этапе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Детям нужен интернет // Обучение за рубежом. — 2003. — № 12. — С. 4.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р. — <http://www.mschools.ru/126.htm>.
3. Кудрин Р. Образ жизни в киберпространстве // Компьютерра. — 2003. — № 46. — С. 24—30.
4. Осторожно: бакалавр // Платное образование. — 2003. — № 12. — С. 16—18.
5. Панорама. Интернет // Огонек. — 2003. — № 45. — С. 9.
6. Преодолевая барьеры: Диалог между цивилизациями / Под ред. С. П. Капицы; Пер. с англ. Т. П. Вечериной. — М.: Логос, 2002. — 192 с.
7. Урсул А., Романович А. Всемирный саммит по устойчивому развитию: итоги, надежды, перспективы // Вестник высшей школы «Альма матер». — 2003. — № 4. — С. 3—12.
8. Teeler D, Gray P. (2000). How to Use the Internet in ELT / Series editor Jeremy Harmer. Longman; Pearson Education Limited (England). — 2000. — 120 p.
9. Warschauer M., Shetzer H., Meloni C. Internet for English Teaching. United States Department of State. Office of English Language Programs. — 2000. — 178 p.

ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ СОТВОРЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

М. Н. Ахметова

Высшей формой сотворчества ученые называют «ноосферное сотворчество». Дефиниция, по мнению ряда исследователей, взаимосвязана с понятиями «мышле-

ние», «деятельность» и «взаимодействие». Термин «сотворчество», по мысли ученых, имеет две смысловые части — приставку «со-» (служит для образования имен существительных и глаголов, обозначая общее совместное участие в чем-нибудь) и самостоятельное понятие «творчество», которое в своем определении имеет ключевые слова — «деятельность» и «мышление». Как отмечают исследователи, «ноосферное сотворчество» — это вершина сотворчества вселенского уровня, идеальное устремление к акме, система активного взаимодействия субъектов (индивидов групп, сообществ, государств). Целью его является ноосферное развитие общества, имеющего черты совместной деятельности (В. В. Анненков, А. Д. Богданов, В. Ф. Взятыйшев, Ю. И. Лобанов, С. В. Нилова, А. А. Шиян и др.). По К. К. Платонову, творчество — это «мышление в его высшей форме». В сотворчестве же мы имеем дело с совместным творческим мышлением или сомыслием. Это «коллективное думанье», «сомышление», «коллективная мыследеятельность», «совместная мыследеятельность». Все эти процессы Е. Н. Ильин назвал так: содействие, сомыслие, сотрудничество, соимпровизация, сотворчество, соразмышление. Развитие Интернета породило дистанционное, сетевое сотворчество.

Человек стремится к взаимодействию с социумом и в то же время к утверждению себя как самостоятельного субъекта, самобытного, пробивающегося к самому себе через толщу норм и предписаний, к своей индивидуальности, личности, своей самости [16]. По мысли В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман, «самость» — это «поведенческий текст», который творит сам человек неумышленно. Читают же и толкуют этот «текст» другие, но человек всегда ищет возможность быть автором собственного текста.

Творчество, согласно Д. Б. Богоявленской, предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью, что является следствием совпадения мотива и цели. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. Она совершенствуется, реализуя все новые задачи, которые могут возникать в процессе самой работы. В результате значительно превышает первоначальный замысел, происходит развитие деятельности (саморазвитие) по инициативе самой личности. Творческая и есть способность не просто к высшему уровню выполнения любой деятельности, но к ее преобразованию и развитию. Именно позиция «субъекта деятельности» определяет возможность творческих достижений. В этом случае деятельность ориентирована на сам процесс. «Наблюдается феномен самодвижения деятельности, что приводит к выходу за пределы заданного, за рамки заданной ситуации <...> Здесь и кроется «тайна» высших форм творчества, способность видеть в предмете нечто новое, такое, что не видят другие» (Д. Б. Богоявленская). Это свойство целостной личности, которое отражает, по словам автора, взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве [4, с. 35—41].

К проблеме творчества человека как высшей ценности обращались многие ученые и философы (Г. С. Батищев, Н. А. Бердяев, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, В. В. Зеньковский, Э. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили, С. А. Рубинштейн, В. С. Соловьев, Г. Г. Шпет и др.). Вопросы личностного, субъект-субъектного, сотворческого отношения также были и остаются предметом исследования ученых (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Д. Б. Богоявленская, В. П. Зинченко, Б. М. Ломов, А. Б. Орлова, В. А. Петровский, В. А. Сластенин, С. Д. Смирнов, Б. М. Теплов, Ю. Г. Фокин и др.).

Профессионализм педагогов в современных условиях предполагает развитие проектно-деятельностных умений, творческого опыта. Однако исследователи «остановились» перед определением творческого акта. «Причиной этого оказались объективные трудности исследования таких актов, сохраняющиеся до сих пор», — замеча-

ют В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов [8, с. 193]. В оценке и определениях этого понятия «начинает витать его исходный смысловой образ — это либо образ некоей божественной функции, либо тайны» [Там же]. В естественных условиях творческому акту сопутствует «комплекс счастливых случайностей». Эта мысль достаточно ярко выражена у Н. А. Бердяева. Человек ждет рождения в нем Бога, а Бог — рождения в нем человека. В контексте такого понимания и должен быть поставлен вопрос о творчестве. По Бердяеву, это потрясение и озарение, это выход из себя, это свобода. В творческом акте есть новизна, не детерминированная извне миром. Это тот элемент свободы, который приходит во всякий подлинный творческий акт. В этом тайна творчества [3, с. 458—462].

Интуитивное решение, по Я. А. Пономареву, возможно лишь в том случае, если «ключ к нему уже содержится в неосознаваемом опыте». Нужны свободные условия деятельности, когда на фоне эмоциональных переживаний человек приобретает возможность отбирать неожиданные приемы, быть раскованным, спонтанным, творческим. Выстраиваются эффективные структуры взаимодействия и взаимопонимания. Интеллектуально-энергетическое поле приобретает черты вероятностного, где субъект сотворчества получает возможность размышлять, приобщаясь к образу работы преподавателя (субъекта сотворчества), строить свою индивидуальную траекторию движения. В сотворчестве есть возможность заявить свою внутреннюю позицию и увидеть ее отражение в позиции другого. Возникает «точка удивления», происходит «запуск мышления». А. М. Лобок считает основой творчества — эмпиризм, проживание собственного, незаемного драматического опыта [11, с. 81]. Всякое знание, как предупреждает С. Д. Смирнов, может оказаться при определенных условиях «убийцей творчества». Ведь если человек знает, как действовать, то он уже не станет изобретать велосипед. Мыслительный акт, замечает ученый, будет творческим, если не получен в результате действий по алгоритму [14, с. 147, 153].

В нашем опыте студентам второго курса была предложена самостоятельная работа по проектированию технологии метода воспитания с учетом его четырех блоков: диагностического, содержательного, процессуального и блока самоанализа. Определены следующие условия творческой деятельности: освобождение от шаблона (прием «показа» имел место, но рекомендовалось использовать образцы всего лишь как примерные, от них предстояло освободиться); убежденность в непригодности широко известных в школе, наскучивших малопривлекательным содержанием методов и форм работы (давалась установка на диалог, на усложнение непритязательных простеньких разработок, ведущих к столь же упрощенному пониманию проблем жизни, общечеловеческих ценностей); сохранение увлеченности проблемой и ее технологическим решением. Этот этап работы в сотрудничестве студента и преподавателя может быть назван «заражающим подражанием». Деятельность студентов, работающих над проектом метода воспитания, со временем приобретает творческий характер, особенно в разработке диагностического блока метода, поскольку образцов такого плана не было.

Исследования сотворческих процессов указывают на важную роль установки и цели, но мы должны признать, вслед за А. Г. Асмоловым, что это своеобразный «барьер» внутри человека. Он удерживает деятельность в наперед заданных границах. Возможны «надситуативная активность», движение «поверх барьеров». Деятельность сама по себе содержит тенденцию к активизации, является источником творчества. Эту мысль Д. Н. Узнадзе и развивает А. Г. Асмолов [1, с. 70—71].

В нашем исследовании первый этап работы студентов представляет собой движение от простого к сложному. Это движение со временем «питается тем странным и непонятным, что было увидено на пути к цели и не отброшено как «не относяще-

еся к делу». Д. Б. Богоявленская далее убедительно доказывает, что «работа мысли, преследующей только поставленную цель, достигнув ее, прекращается. Она сколь угодно энергична, пока не получен желаемый результат <...> И движется такая мысль только в поверхностном слое целей, заданных человеку извне. Для ее движения всегда необходим свет маяка, задача, на решение которой она направлена [5, с. 34]. Ученый называет истинным творчеством ситуативно не стимулированную деятельность. Такая деятельность, по В. Е. Ключко и Э. В. Галажинскому, способна породить «побочный продукт», а субъекту увидеть себя «хозяином» своих взаимоотношений с миром, подлинным субъектом самого себя [9, с. 16—17].

Общеизвестно определение понятия «сотворчество», данное В. А. Кан-Каликом и Н. Д. Никандровым. Под сотворчеством понимается соотношение педагогом своего творческого процесса с творческой деятельностью обучаемых. Сотворчество предполагает педагогическое понимание, отражающее сложное диалогическое взаимодействие своего и чужого опыта. Ценностные атрибуты личностного мира, в том числе творческие отношения, воспитуемы через посредство глубинного понимающего общения, через становление уз сопричастности и «заражения» жизненным примером, через созвучие судеб. Важно и ответственно то, каким станет человек «через встречу с другими». В этом смысле понимание — это величайшая «сотворческая сила» [2, с. 59, 63]. По мнению филологов, *сотворчество* соотносимо с *соавторством*. Н. С. Валгина пишет: «Сам В. В. Виноградов, тонко анализируя художественную ткань произведения, через художественную речь вскрывая эту “человеческую сущность автора”, лепил ее, т. е. *сотворчествовал*, *соавторствовал*» [6, с. 101].

Обратимся к нашему опыту. Мы зафиксировали движение деятельности, выражающееся в педагогической «поддержке» и «сопровождении». Маленькие ситуации в диаде «преподаватель—студент» постепенно обобщались, образуя ценностные «мосты» отношений. Но целевая установка преподавателя на развитие компетентности будущего учителя в деятельности проектирования и реализации педагогических технологий на этом этапе являлась открытой и не соотносилась с целью обучающихся.

Проектируемая педагогическая технология будущих учителей ориентирована на развитие потенциального ребенка — младшего или среднего подростка, старшего школьника. Творчество же преподавателя направлено на развитие студентов. Если говорить о линии движения деятельности преподавателя, то это сначала движение «рядом», а потом — «встречное» движение, способствующее осмыслению студентами особенностей проективной деятельности. Вот здесь и возникает «эффект пересечения», по Я. А. Пономареву, феномен «встречи» — по В. П. Зинченко.

Итак, считают, что «встреча» — это «вопрошание» (как начать думать?). М. Хайдеггер пишет: «Путем осмысления мы достигаем места, откуда впервые открывается пространство, вымеряемое нашим действием <...> Это место достойно вопрошания <...> А в вопрошании заключен вопрос: “Как начать думать?”» [15, с. 252]. Субъектом сотворчества, если можно так выразиться, в данном случае является “Я” как воображаемый “Другой”. Это неявное знание, связанное со стремлением к определенности». М. Малкей говорит о существующем «молчащем, периферическом, невербализуемом — *неявном* знании», которое связано с личностным стремлением к тому, чтобы твердо и *определенно* нечто установить. Механизмом этого, как считает ученый, служат интеллектуальные эмоции, переживание чувства интеллектуального прекрасного [10, с. 207]. «Ценностный мост отношений», который строится на межличностном уровне; «непосредственно личностное соприкосновение». Как замечает К. Роджерс, в диаде «Я—Другой» образуются *ценностные мосты* отношений, которые не задаются технологически в виде способа или образа действия, а строятся как базовая «встреча» человека с человеком. К такой встрече ведут маленькие проблем-

ные ситуации. Эффективность личностно-развивающей встречи, по Роджерсу, зависит от развитости личностных особенностей партнеров (безусловном и безоценочном принятии, эмпатии учителя; способности к переживанию как форме общения участников образовательного взаимодействия) [12, с. 98]. Это «со-бытие»; «разделение своей деятельности с «другим»; «соволащебство»; «соавторство»; «эффект пересечения»; «живое» знание; «незаместимый личностный акт»; «ситуативно не стимулированная деятельность» и т. д. Построение места этой встречи непредсказуемо, но может быть представлено как описание «точек сближения»: а) преподавателю нужно заметить «ситуативно не стимулированную деятельность», «всмотреться в замысел разрабатываемого студентом первоначального варианта проекта технологии, не разрушить конструкцию, вступить в диалоговые отношения согласия. Это сценарно-драматический момент, где точка сближения носит и диалогический, и прогностический характер; б) должна быть решена задача соотношения стилей описания содержательного блока разрабатываемой технологии методом студентом и дальнейшего описания содержания, в которое включается преподаватель; в) нужно уметь интерпретировать используемый в содержательном блоке аспект художественного произведения, который реализует функцию встречи с неожиданностью и вырабатывает отношение к ней; г) акт «встречи» невелик по времени: субъекты «расходятся», чтобы продолжать творить, если работа не закончена. Предположительно думать, что соавторство в таком случае будет носить дискретный характер, хотя наш опыт показывает достаточность одной «встречи».

Выводом из сказанного могут служить составляющие понятие «сотворчество» обучающихся и обучающихся в условиях работы над проектированием педагогической технологии: творческое взаимодействие субъектов (творчество одного дополняет творчество другого); свободный выбор приемов (согласуется субъектами); возможность эмоциональных переживаний ситуации «встречи», состояние ощущения свободы действия, уверенности (происходит освобождение «затаенной, неведомой до того времени энергии»); доверительность общения, «заражение» интересом, азартом; отказ от категорических оценок; взаимная поддержка индивидуального, нестандартного стиля самовыражения; развертывание субъект-субъектных отношений «сближения». Мы согласны с выводами В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунова, а также многих других ученых и мыслителей о том, что акты творчества человека загадочны и трудны для исследователя и что есть лишь смутные представления о том, что такое творческое мышление, интуиция, озарение, инсайт, сотворчество (последнее понятие добавлено нами). Сотворчество как два конца одного поля, одной «лестницы». Но два субъекта «идут» навстречу друг другу, чтобы встретиться в сотворческом акте.

Результатом совместной работы явилось создание учебно-методического пособия для классных руководителей и студентов-практикантов как сотворчество преподавателя и студентов второго года обучения [17].

Сказанное выше позволяет выделить *составляющие понятия сотворчества* обучающихся и обучающихся в условиях работы над проектированием педагогической технологии:

- творческое взаимодействие, ведущее к развитию, соответствующих друг другу и относительно тождественных противоположностей;
- свободное взятие субъектами деятельности на себя ответственности за выбор неожиданных приемов;
- «спонтанное озарение» в эмоционально переживаемой кульминационной ситуации «встречи» или «пересечения» отношений в сферах интимно-психологического и сознательного, организационного взаимодействия творческого процесса;
- состояние сильного эмоционального возбуждения и ощущение своих возможностей, освобождающих «затаенную, неведомую до того времени энергию»;

– доброжелательная атмосфера общения; «заражение» интересом, азартом; отказ от категорических оценок; поддержка оригинальных идей; поддержка индивидуального, нестандартного стиля самовыражения;

– развертывание сотворческих субъект-субъектных отношений «сближения» в условиях распределенного во времени акта совместного мышления, соавторства.

По мысли Б. П. Вышеславцева, «воображение всегда вырастает из подсознания и всегда влияет на подсознание, подобно тому как зерно вырастает из глубины земли и обратно бросается в глубину <...> Научные идеи, брошенные в подсознание, живут в нем и формируют души» [7, с. 74–77].

Итак, сотворчеством деятельность становится с момента «встречи», где оказываются возможными *соимпровизация* и *соавторство* на основе единых устремлений субъектов. «Встреча» — это, во-первых, момент сотворческой деятельности и общения (вдохновение, озарение, предпосылка новой идеи, ее созревания) и, во-вторых, — соимпровизация (взаимная оценка проблемы на основе отношений согласия, осмысление идеи и совместный выбор путей ее реализации, соавторство).

В заключение отметим, что человек есть творческое существо, активное, устремленное или интенциональное, по А. Маслоу. Он обладает определенным потенциалом, открыт миру и переживаниям мира и себя в мире, наделен стремлением к самореализации, к сотворению своего «поведенческого текста». Творчество свойственна свободной личности, способной к саморазвитию. «Точка удивления», как показывают исследования, возникает в ситуациях свободного выбора и диалога. В личностном диалоге и общении соприкасаются знания, присваиваются ценности. Механизмы процесса творчества и сотворчества не случайно называют интимными, трудно поддающимися изучению. Эмоциональную подсказку субъект получает от бессознательного, феномен которого оценивается в разных теориях и концепциях неоднозначно. Но именно в сотворчестве имеется возможность заявить свою внутреннюю позицию и увидеть, сравнить с позициями «другого».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — Москва; Воронеж, 1996. — С. 70–71.
2. Батищев Г. С., Лебедева Н. Н. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике нового педагогического мышления) // Вестник высшей школы — 1989. — № 2. — С. 58–63.
3. Бердяев Н. Самопознание. — Москва; Харьков, 2003. — С. 458–462.
4. Богоявленская Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — С. 35–41.
5. Богоявленская Д. Б. Одаренность: предмет и метод (продолжение) // Магистр. — 1994. — № 3. — С. 28–36.
6. Валгина Н. С. Теория текста. — М., 2003. — С. 101.
7. Вышеславцев Б. П. Этика преображенного эроса. — М., 1994. — С. 74–77.
8. Зинченко В. П., Моргунев Е. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. — М., 1994. — С. 193.
9. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Самоорганизация личности: системный подход. — Томск, 1999. — С. 16–73.
10. Малкей М. Наука и социология знания. — М., 1983. — С. 132–315.
11. Образовательные путешествия ЛВО: Психологические маргиналии на полях вероятностного эксперимента. — Екатеринбург, 2002.
12. Роджерс К. Могу ли я быть фасилитатором в группе / Хрестоматия по гуманистической психотерапии. — М., 1995. — С. 98.
13. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития. — http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1996/965/965038.htm

14. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. — М., 2001. — С. 147; 153.
15. Хайдеггер М. Время и бытие. — М., 1993. — С. 252.
16. Чанилова Н., Шкель В. Индивидуальное самовыражение как способ интеграции в социальное пространство. — <http://edc.saratov.ru/gouconf/cham.phtml>
17. Диалоги в воспитании. — Чита, 2003.

В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

АННОТАЦИИ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА, КАНДИДАТА (ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ) НАУК

Диссертационный совет Д.212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете, г. Новосибирск

Облецова Ольга Григорьевна. «Подготовка будущего учителя к диалогическому взаимодействию с учащимися в условиях педагогического колледжа».

В диссертации показано, что диалогическое взаимодействие является особой формой педагогического взаимодействия, направленной на реализацию учебно-воспитательных задач, которая основывается на субъект-субъектных отношениях учителя и ученика, на равенстве их позиций, уважении и доверии. Автор сконструировал модель подготовки будущего учителя к диалогическому взаимодействию, которое рассматривается как сложная система, состоящая из определенных взаимосвязанных элементов: цели, задач, принципов, структурных компонентов, содержания, технологий, результата готовности. Критерии готовности будущего учителя к диалогическому взаимодействию представляют собой совокупность трех компонентов: мотивационной, теоретической и практической готовности.

Диалогический стиль взаимодействия преподавателя и студентов является психолого-педагогическим условием реализации субъект-субъектных отношений и эффективным способом организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Исследователь доказал, что подготовка будущих учителей к диалогическому взаимодействию с учащимися будет эффективной, если разработанная модель предполагает реализацию следующих условий:

- включение теоретических аспектов диалогического взаимодействия в содержание дисциплин психолого — педагогического цикла;
- обогащение образовательного процесса в педагогическом колледже диалогическим взаимодействием преподавателей и студентов, использованием диалоговых форм обучения;
- внедрение в образовательный процесс программы спецкурса, направленной на формирование у студентов умений диалогического взаимодействия с учащимися;
- осуществление специальной работы с преподавателями по совершенствованию умений диалогического взаимодействия со студентами.

Инкина Оксана Николаевна. «Формирование самообразовательной деятельности студентов ВУЗа в процессе обучения как условие повышения качества их подготовки».

В диссертации показано, что многоуровневая система качества образования включает качество подготовки и обучения, качество знаний, умений и навыков. Все составляющие связаны с самообразованием. Повышение качества подготовки будет эффективным, если оно направлено на формирование в процессе обучения готовности студентов к самообразовательной деятельности (СОД).

Самообразовательная деятельность определена как подсистема учебной деятельности студента; разработана структура СОД, самостоятельная работа рассматривается как ведущий метод формирования СОД.

Обоснована эффективность применения при формировании СОД модульной технологии обучения, в которую внесены дополнения: упорядоченные понятия «цикл», «блок» и «модуль», а также принцип цикличности СОД, заключающийся в целесообразном выделении и обосновании циклов СОД, основанных на межпредметном синтезе и ведущем виде профессиональной деятельности. Описаны правила его реализации. Виды рейтинговых оценок дополнены саморейтингом студента.

Создана экспертная обучающая система «ОбВУЗ» (ЭОС) с использованием информационных технологий как средства поддержки СОД студентов в процессе обучения. Исследователь доказал, что процесс формирования СОД обеспечит повышение качества подготовки студентов ВУЗа, если:

- качество подготовки специалистов в ВУЗе рассматривать как системное многоуровневое явление, в каждом из элементов которого отражена СОД;
- самообразовательная деятельность является составляющей учебной деятельности студента, которая формируется на протяжении всех лет обучения в вузе посредством усложняющихся видов самостоятельной работы;
- самообразовательная деятельность студентов осуществляется на основе модели с гибкой структурой, предусматривающей выбор индивидуального маршрута обучения и возможность самокоррекции.

Старцев Геннадий Алексеевич. «Стратегическое управление муниципальной системой образования (на примере г. Новосибирска)».

Стратегическое управление муниципальной системой образования (МСО) — это деятельность по формированию представлений о смысле и миссии системы образования в муниципалитете и превращение этих представлений в концептуальные ориентиры, необходимые для осуществления конкретной управленческой деятельности. Осуществление стратегического управления — необходимое условие взаимной согласованности отдельных действий, совершаемых на разных уровнях муниципальной системы образования.

Разработка содержания стратегического управления МСО состоит из следующих операций: исследование образовательного потенциала города; анализ природы внедряемой модели стратегического управления; описание ожидаемого состояния муниципальной системы образования; основные приоритеты проблем и стратегий развития; обоснование приоритетных проблем и стратегий развития; выбор масштабов и логики инновационных преобразований; оценка ресурсов (кадровых, научно-методических, информационных, демографических, финансово-экономических); разработка критериальной базы эффективности стратегического управления муниципальной системой образования.

Модель стратегического управления муниципальной системой образования в условиях крупного сибирского города является управленческим проектом, специфика которого состоит в объединении комплекса «наилучших практических подходов»: технология проектирования модели СУ МСО; организационная структура стратегического управления; условие эффективного взаимодействия ученых и практиков, специалистов различных сфер; система стимулирования инновационной деятельности; диверсификация муниципальной системы образования.

Автор показывает, что внедрение модели стратегического управления в сложившуюся практику управления МСО возможно при условии повышения ее организационной эффективности: четко определены цели и стратегии для их выполнения; осуществляется опережающее научно-методическое моделирование процесса управления; дается информационное обеспечение развития МСО; обеспечивается экономическая, политическая поддержка руководителей УО; ведется непрерывное профессиональное образование.

Зайцева Елена Владимировна. «Психологические условия адаптации наркозависимой личности в социуме».

Осуществлено исследование взаимообусловленных особенностей течения аддиктивного процесса, личностных изменений и психологических условий адаптации наркозависимых. Определена степень личностной дезадаптации наркозависимых. Выявлены психологические условия адаптации и дезадаптации наркозависимой личности, что позволяет наметить пути конструктивной коррекционно-реабилитационной деятельности.

Структура нарушений адаптации при опийной адаптации неоднородна; психологические условия адаптации связаны с личностными изменениями в мотивационно-потребностной сфере, поведении, самооценке при наркозависимости. Психологические условия адаптации наркозависимых в рамках наркотической субкультуры отличаются высокой эффективностью.

Дезадаптация наркозависимых, усугубление психопатологических особенностей проявляются в условиях социализации личности. Высокая психическая активность при опий-

ной аддикции не является условием, повышающим возможности адаптации. Защитные механизмы наркозависимых, проявляющиеся в процессе их личной адаптации, способствуют поддержанию деструктивного образа жизни.

Практическая значимость работы заключается во всестороннем анализе и обосновании психологических условий, влияющих на адаптацию наркозависимой личности; разработана анкета для выявления значимых социально-психологических факторов и особенностей употребления наркотических веществ, влияющих на адаптацию.

Диссертационный совет К.212.226.01 при Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк

Умнов Владимир Семенович. «Формирование педагогической рефлексии у студентов педвуза методами продуктивного обучения».

Диссертант доказал, что продуктивное обучение в формировании педагогической рефлексии у студентов педвуза делает возможным:

- создание рефлексивно-направленной образовательной среды, опирающейся на переосмысление студентами добываемых знаний на основе внутреннего отношения к ним;
- превращение студента в субъекта коллективной и индивидуальной деятельности в процессе самостоятельной творчески организованной продуктивной деятельности;
- осознание студентами ценности и смысла педагогической рефлексии;
- рефлексивное переосмысление студентами образовательного процесса в ходе получения субъективного интеллектуального продукта.

Формирование педагогической рефлексии у студентов педвуза возможно при разработке структуры, содержания, форм и методов продуктивного обучения, включающих рефлексивный компонент. Критериями и показателями сформированности педагогической рефлексии являются: *саморегуляционный* (умение управлять собственной образовательной деятельностью, контролировать свое поведение, адаптироваться в сложных учебно-педагогических ситуациях, проявлять регуляторную гибкость при изменении условий образовательного процесса самоорганизации); *самооценочный* (оценка студентам самого себя, своих возможностей, места среди своих сверстников, критический анализ собственных личностных качеств); *критерий саморазвития* (умение ставить и решать задачи саморазвития, способность к самопознанию и самоанализу, аргументированной самокритике, к преодолению творческих неудач и самосовершенствования в процессе подготовки к профессиональной деятельности).

Педагогическими условиями формирования педагогической рефлексии методами продуктивного обучения являются:

- использование возможностей продуктивного обучения в сознании рефлексивно-направленной образовательной среды;
- формирование у студентов отношения к себе как субъекту будущей профессиональной педагогической деятельности;
- реализация совокупности принципов гуманизма, природосообразности, диалогичности, учета субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов;
- организационно-методическое обеспечение процесса формирования педагогической рефлексии, основанное на использовании методов продуктивного обучения (продуктивная учебная дискуссия, «педагогическая мастерская», метод проектов, проекты саморазвития студентов) и их взаимодействии.

Сапченко Наталья Анатольевна. «Содержание и условия образования целей совместной деятельности педагога и студентов».

Уточнено представление о целеобразовании как процессе, способствующем становлению субъектной позиции участников образовательного пространства, выражающейся в их способности к построению собственной деятельности.

Выявлена взаимосвязь между существующим в образовательной практике способом действия, содержанием цели и организацией совместной деятельности, что предполагает построение адекватного определенной цели способа взаимодействия педагога и студентов. Сформулированы условия, способствующие усилению функционального или смыслового содержания цели в организации совместной деятельности педагога и студентов.

Появление целей является существенным признаком личностного развития, открывает возможности для самоопределения человека и может рассматриваться как качественная характеристика развития педагогической практики при условии, если:

- создана ситуация диалога, побуждающая всех участников к порождению и формулировке своих целей в совместной деятельности;
- предоставлены возможности каждому участнику совместной деятельности влиять на изменение ее содержание в процессе реализации своих целей;
- осуществляется рефлексия процесса целеобразования, пронизывающая и организующая пространство совместной деятельности и оформляющая ее границы.

Вихман Виктория Викторовна. «Оценка и анализ эффективности применения информационных технологий в образовании».

- Исследованы проблемы внедрения информационных технологий обучения.
- Использована методология системного анализа для оценки качества обучающих программных средств.
- Предложена система показателей качества обучающих программных средств, содержащая программно-технические, методические, психолого-эргonomические показатели.
- Выбраны и обоснованы критерии для оценки дидактической эффективности обучающих программ в учебном процессе.
- Разработана методика оценки обучающих программ по предложенной системе показателей качества.
- Разработана методика оценки обучающих программ на основе метода расстановки приоритета.
- Определена модель состава и структурная схема информационной системы «Анализатор качества обучающих программ».
- Разработанные методики оценки программного обеспечения учебного назначения на основе системного анализа позволяют:
 - а) комплексно оценивать существующее программное обеспечение учебного назначения по всем трем необходимым параметрам реализации обучающих программ;
 - б) использовать сформированную систему критериев качества при создании новых обучающих программ.
- Предложенная методика оценки дидактической эффективности применения обучающих программ в учебном процессе дает возможность исследовать влияние обучающих программ на результат учебного процесса, т. е. качество полученных знаний, степень и прочность усвоения учебной информации и т. п.

Диссертационный совет при Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Русланова Анна Алексеевна. «Формирование педагогической культуры будущих социальных работников в процессе изучения учебных курсов «Педагогика» и «Социальная педагогика».

- Диссертация вносит определенный вклад в теорию и методику профессиональной подготовки социальных работников. В ходе исследования автором было уточнено понятие «педагогическая культура социального работника»; определены и охарактеризованы основные компоненты педагогической культуры социального работника.
- Автор обоснованно определяет педагогическую культуру социального работника как интегративное качество личности специалиста социальной сферы, субъекта социально-педагогической деятельности. Это качество является описательной характеристикой структуры личности социального работника, в которую входят мотивы социально-педагогической деятельности, профессионально-педагогический интерес, личностные свойства и установки.

В диссертации удалось раскрыть сущность функций и содержание педагогической культуры социального работника; определить основные показатели и уровни сформированности педагогической культуры социального работника; разработать структурно-функциональную модель его педагогической культуры; уточнить содержание учебных курсов

«Педагогика» и «Социальная педагогика» в аспекте формирования педагогической культуры у будущих социальных работников.

Каплина Светлана Евгеньевна. «Реализация принципа преемственности в обучении иностранным языкам в системе «школа—вуз»».

Диссертация вносит реальный вклад в обогащение и развитие теории и методики обучения иностранному языку в системе «школа—вуз». Уточнена сущность принципа преемственности в обучении иностранному языку в системе «школа—вуз», а также разработана программа обучения студентов технических специальностей вуза чтению иностранной литературы с учетом преемственности связей в обучении иностранному языку в системе «школа—вуз». Разработана система обучения иностранному языку учащихся и студентов технического профиля на основе принципа преемственности в обучении в системе «школа—вуз»; выявлены и обоснованы педагогические условия реализации принципа преемственности в обучении чтению на иностранном языке в системе «школа—вуз».

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете, г. Красноярск

Алехина Светлана Владимировна. «Конфликтная динамика детско-взрослых отношений в младшем школьном возрасте».

Автором разработана теоретическая модель нормативной динамики детско-взрослых отношений в младшем школьном возрасте, сущность которой заключается в построении изменений предмета и материала противоречия на каждой стадии отношений.

Изучена динамика детско-взрослых отношений в развивающем и традиционном обучении, показывающая различия в интенсивности процесса разрешения статусно-ролевого конфликта отношений ученика и учителя. Предложены психологические способы объективизации отношений ученика и учителя в учебном взаимодействии, а именно: способ анализа речевых обращений ученика к учителю на уроке, проекция образа учителя в сознании ученика и анализ эмоциональной значимости учителя в системе отношений ученика.

Описаны образовательные условия, обеспечивающие продуктивное разрешение противоречия в отношениях ученика и учителя — смена позиции учителя и предмета образовательной «встречи» ребенка и взрослого.

Выделены типы реагирования на деструктивное разрешение конфликта учебных отношений: протестующий, инфантильный и манипулятивный.

Работа направлена на формирование институциональных условий динамики стабильного возраста, предлагает психолого-педагогические способы для репрезентации и анализа отношений учителя и ученика, скрытых формальным характером учебного взаимодействия. Материалы диссертационного исследования включены в «программу психолого-педагогической мастерской для учителей начальных классов «Условия становления субъектности младшего школьника» и методического цикла для педагогов-психологов «Психологическое сопровождение учебного процесса», которые проводятся в Красноярском краевом институте повышения квалификации работников образования с 2001 по 2004 г. Полученные результаты могут быть использованы в профессиональной подготовке школьных психологов и педагогов начальной ступени, позволяют выделить проблему развития детско-взрослых отношений в учебной деятельности как предмет для психолого-педагогического проектирования.

Груба Наталья Александровна. «Обогащение этнокультурных ориентаций будущего лингвиста-переводчика в процессе становления его толерантности».

Автором уточнено содержание понятия «становление толерантности будущего лингвиста-переводчика» как непрерывный процесс «приобретения» студентом свойств, черт и способностей, обуславливающих развитие его толерантной направленности, терпимого, уважительного и доброжелательного отношения к этническому Другому и феноменам неродной этнокультуры, реализуемого в ходе его профессиональной подготовки.

— Конкретизировано и развернуто содержание понятия «обогащение этнокультурных ориентации будущего лингвиста-переводчика» как педагогической стратегии, реализующейся посредством создания условий, гибкого использования форм, методов, при-

емов и средств, направленных на расширение «знаний» студента о толерантности, национальных и общечеловеческих ценностях, овладение инструментарием их приобретения; расширение представлений о толерантных взаимоотношениях этносубъектов, способах их толерантного взаимодействия; накопление и расширение опыта толерантного отношения к этническому Другому, феноменам другой этнокультуры.

— Предложен авторский курс «Деловая коммуникация в контексте толерантности», способствующий обогащению «знаний» будущего лингвиста-переводчика о толерантности, преодолению отчуждения по отношению к представителям других этнокультурных общностей и принятию ценностного плюрализма.

— Доказано, что воссоздание ситуаций обогащения представлений будущего лингвиста-переводчика о толерантном взаимодействии способствует формированию положительного эмоционального восприятия этнического Другого, этнокультурных различий.

— Обосновано, что этнокультурные мини-игры выступают условием, способствующим обогащению опыта толерантного отношения будущего лингвиста-переводчика к этническому Другому, феноменам другой этнокультуры.

Дегтярев Евгений Сергеевич. «Психологические факторы развития контекстно-понятийной памяти субъекта в процессе когнитивной деятельности».

На основе результатов теоретических и экспериментальных исследований высших психических функций впервые синтезировано понятие «контекстно-понятийная память» как совокупность следующих существенных признаков: вид мнемической деятельности; процессы запоминания (забывания), сохранения, воспроизведения; мнемические действия: конституирование, потенцирование, актуализация; функции: перцептивная, кумулятивная, репродуктивная. Кроме того, сконструирована соответствующая модель.

Когнитивная деятельность представлена в теоретическом плане как функциональное пространство развития контекстно-понятийной памяти субъекта за счет проявления интегрированных функций: перцептивно-познавательной, кумулятивно-познавательной, репродуктивно-познавательной, перцептивно-преобразовательной, кумулятивно-преобразовательной и репродуктивно-преобразовательной.

Выявлены психологические факторы развития контекстно-понятийной памяти субъекта, а именно: усвоение субъектом алгоритма конституирования получаемой информации, активизация мыслительных операций с понятиями, формирование навыков реализации мнемических операций.

Практическая значимость диссертации заключается во всестороннем анализе и обосновании психологических условий развития контекстно-понятийной памяти субъекта в процессе когнитивной деятельности. Выводы и предложения по диссертации служат основанием для решения практических проблем развития когнитивной сферы субъекта в процессе когнитивной деятельности; развития мнемической и мыслительной деятельности. Разработаны конкретные рекомендации для психологов и педагогов по развитию контекстно-понятийной памяти субъекта в процессе когнитивной деятельности, а также тестовые и тренинговые методики.

Демиденко Сергей Николаевич. «Обогащение коммуникативной компетенции молодого ученого на этапе послевузовского образования».

Уточнена сущность педагогической стратегии обогащения коммуникативной компетенции молодого ученого, состоящая в создании условий, реализации соответствующих форм, методов, приемов и средств их развертывания и имеющая в своем содержательном аспекте следующие характеристики-критерии: расширение знаний, умений и успешного опыта в коммуникативной сфере и способность мобилизовать их в ситуациях профессионального взаимодействия.

Предложена авторская минимальная диагностическая программа «Критериальные характеристики изучения уровней проявления коммуникативной компетенции молодого ученого», в основу которой положены интегративные показатели (информативно-когнитивный, социокультурный, прагматико-стратегический), отражающие социально-педагогический характер ее обогащения.

Доказано, что насыщение образовательной программы по иностранному языку коммуникативно-развивающими ситуациями репродуктивного, проблемного и эвристичес-

кого характера, адекватно отражающими каждый из интегративных показателей коммуникативной компетенции молодого ученого, является условием, способствующим расширению знаний, умений и опыта молодых ученых, осознанию их значимости в сфере профессиональной коммуникации и активизации их проявления в образовательном процессе.

Разработана методика и доказана эффективность организации недирективной «продолженной» профессионально-коммуникативной игры как стратегического условия, способствующего исследованию молодыми учеными коммуникативных процессов и применению полученных знаний, умений и опыта в сфере профессиональной коммуникации.

Обосновано, что выполнение в процессе послевузовского образования молодых ученых коммуникативно-дискуссионных заданий информационного, исследовательского, творческого и роле-игрового типов выступает в качестве стратегического условия, направленного на актуализацию и мобилизацию их коммуникативных знаний, умений и опыта этих ученых в сфере профессиональной коммуникации.

Очерчена сфера практического применения комплекса научно-педагогических и методических материалов по обогащению коммуникативной компетенции молодого ученого: минимальной диагностической программы по определению уровней проявления коммуникативной компетенции молодого ученого, коммуникативно-развивающих ситуаций, недирективной «продолженной» профессионально-коммуникативной игры и коммуникативно-дискуссионных заданий. Сказанное позволяет рекомендовать данные материалы педагогам учреждений послевузовского образования и специалистам системы повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Диссертационный совет Д 212.088.02 при Кемеровском государственном университете, г. Кемерово

Семенкова Татьяна Николаевна. «Формирование ценностных ориентаций воспитанников образовательных учреждений интернатного типа».

Разработаны теоретические основы формирования ценностных ориентаций воспитанников образовательных учреждений интернатного типа (принципы, содержание, компоненты и типология), характеристика ценностных ориентаций и жизненных планов воспитанников образовательных учреждений интернатного типа.

Выделены социально-педагогические предпосылки формирования ценностных ориентаций воспитанников образовательных учреждений интернатного типа: сложность организации воспитательно-образовательного процесса по подготовке воспитанников к достижению жизненных и профессиональных успехов в новых условиях; деградация ценностных ориентаций воспитанников в ходе трансформации общества; коррекция ценностных ориентаций воспитанников образовательных учреждений интернатного типа на основе личностно-ориентированного и дифференцированного подходов.

Разработаны социально-педагогические направления функционирования региональной системы управления образовательными учреждениями интернатного типа: обеспечение поддержки педагогических кадров в этих образовательных учреждениях; создание региональной системы повышения квалификации специалистов; обеспечение «воодушевляющего характера» управления системой образовательных учреждений интернатного типа; прогнозирование развития региональной системы образовательных учреждений интернатного типа и т. п.

Выделены особенности формирования ценностных ориентаций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа: дифференцированная структура ценностных ориентаций воспитанников только начинает формироваться; у воспитанников не сформированы ценностные ориентации на выполнение социальных функций; отсутствует опыт эффективного взаимодействия воспитанников в обществе; приоритетными у них являются ценностные ориентации на семейную жизнь; у воспитанников завышена самооценка степени готовности к жизни в семье и занижена самооценка степени готовности к труду, профессиональной деятельности и т. д..

Разработана педагогическая модель формирования ценностных ориентаций воспитанников образовательных учреждений интернатного типа, предусматривающая осуществление социализации — через оказание помощи в преодолении трудностей и через формирование и развитие ценностных ориентаций.



ПАМЯТИ

Людмилы Глебовны Борисовой

Социология, педагогика, все мы понесли невосполнимую утрату...

6 августа 2004 г. ушла из жизни Людмила Глебовна Борисова – доктор социологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета.

Безвременная кончина наступила на вершине жизни, творчества и профессиональной деятельности. Людмила Глебовна была удивительно гуманным, светлым и чистым человеком, воплотившим в себе муд-

рость ученого, чуткость педагога, обаяние прекрасной женщины. Ее жизнерадостность, трудолюбие, ясный ум покоряли сердца всех, кто с ней работал и общался. Ее любили все: и друзья, и коллеги, и студенты, и учителя, и аспиранты...

Людмила Глебовна прожила яркую жизнь. Она родилась 30 сентября 1931 г. в Ленинграде. После окончания в 1955 г. географического факультета Ленинградского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена работала в школе, участвовала в многолетнем эксперименте под руководством педагога-гуманиста И. П. Иванова – создателя методики коллективного творческого дела. За эту социально-педагогическую работу удостоена звания лауреата премии Ленинского комсомола.

С 1964 г. ее жизнь связана с Новосибирском, с Академгородком, который она полюбила. В 1971 г. Л. Г. Борисова защитила кандидатскую диссертацию на тему «Учительство как социально-профессиональная группа», в 1993 г. – докторскую диссертацию.

Людмила Глебовна работала в Институте экономики и организации промышленного производства СОАН СССР (отдел социологии), в Институте философии и права СО РАН, в Новосибирском государственном университете. Последние годы работала в Новосибирском государственном педагогическом университете на кафедре управления развитием образования, плодотворно сотрудничала с факультетом начальных классов. Она является научным руководителем муниципального образовательного учреждения – Центра образования «Пеликан», социологической лаборатории Новосибирского государственного педагогического университета. Она — автор исследовательского проекта «Педагогическое образование — фактор духовного и социального развития общества», член редколлегии «Сибирского педагогического журнала».

Эрудиция, общая и профессиональная культура, бережное отношение к душам своих учеников, коллег создавали вокруг Людмилы Глебовны удивительную атмосферу уважения друг к другу, к знаниям и культуре, к человеческому достоинству.

Л. Г. Борисовой опубликовано более 100 научных и научно-популярных книг и статей. Под ее руководством защищены кандидатские и докторские диссертации. Она являлась членом докторского диссертационного совета по педагогике и психологии при Новосибирском государственном педагогическом университете. И в этой работе проявился незаурядный масштаб ее личности и научного потенциала. К каждому соискателю Людмила Глебовна относилась внимательно и бережно, помогала более четко представить суть новых научных достижений, сформировавшихся в результате диссертационного исследования. Многочисленные соискатели из всех регионов России, стран ближнего зарубежья также считают ее своим учителем, с благодарностью вспоминают о ней, сверяют мысленно свои научные достижения с ее возможными оценками.

Л. Г. Борисова была блестящим лектором, ее лекции для учителей, директоров школ, родителей, студентов отличались глубоким знанием психолого-педагогических проблем, живым и образным языком, умением сделать сложные научные понятия доступными для понимания аудитории. Тонкий и чуткий собеседник, она умела ненавязчиво сопереживать. Коллеги благодарны ей за понимание, помощь, оказанную в трудные минуты, за искреннее проявление дружеских чувств.

Трудно перечислить все заслуги Людмилы Глебовны Борисовой. Она ушла на взлете своих творческих сил. Ее безвременная кончина оборвала множество нитей и планов. Остались незавершенные исследования, ненаписанные книги, нереализованные методики...

Многочисленные коллеги и ученики Л. Г. Борисовой, впитавшие ее творческий импульс, будут развивать ее идеи и реализовывать ее замыслы. Навсегда останется с нами ее светлый образ – воплощение доброты и ума, трудолюбия и жизнерадостности, обаяния и женственности...

Светлая память о Людмиле Глебовне Борисовой будет с ее друзьями, учениками, коллегами, со всеми, кому выпало счастье знать этого удивительного человека.

АВТОРЫ НОМЕРА

Агавелян Оганес Карапетович — доктор психологических наук, профессор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск

Агавелян Рубен Оганесович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск

Антропова Римма Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков 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 Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, Ярославль

Беликова Августа Петровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей педагогики Горно-Алтайского государственного университета, Горно-Алтайск

Глушков Валерий Федорович — доктор педагогических наук, профессор, проректор Сибирского государственного университета путей сообщения, Новосибирск

Данилов Дмитрий Алексеевич — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор педагогического института Якутского государственного университета, Якутск

Дмитриева Наталья Витальевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Канторович Наум Яковлевич — кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и методики начального образования Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк

Ключникова Марина Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделением педагогики и психологии Горно-Алтайского государственного университета, Горно-Алтайск

Корепанова Марина Васильевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета, Волгоград

Корнилова Алла Георгиевна — доктор педагогических наук, профессор Якутского государственного университета, Якутск

Кряклина Тамара Федоровна — доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой социально-политических процессов и технологий Алтайской академии экономики и права, Барнаул

Мукаева Очир Джагоевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Калмыцкого государственного университета, Элиста

Петрова Татьяна Николаевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой истории образования, этнопедагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары

Попованова Наталья Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Красноярского государственного педагогического университета, Красноярск

Ромм Татьяна Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии исторического факультета Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Сидорина Татьяна Владимировна — доктор педагогических наук, профессор кафедры управления персоналом Сибирской академии государственной службы, Новосибирск

Скибицкий Эдуард Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирского института финансов и банковского дела, Новосибирск

Сластенин Виталий Александрович — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Терегулов Филарет Шарифович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической теории и технологий Башкирского государственного педагогического университета, Уфа

Харитонов Михаил Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары

Черник Борис Петрович — кандидат физико-математических наук, профессор, докторант, исполнительный директор «Сибирской Ярмарки — Учсиб», Новосибирск

Чернобров Алексей Александрович — доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Чижакова Галина Ивановна — доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета, член-корреспондент МАНПО, Красноярск

Шуленина Нина Сергеевна — кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и валеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

SUMMARY

EDUCATION OF THE THIRD MILLENIUM

F. Sh. Toregoolov

The author puts forward the problems of innovative research, the author's and alternative approaches in educational sphere. It is marked, that the theory and the practice of education are deformed by an abundance of short-lived, private and superficial pedagogical projects. The crisis of pedagogics shows first of all in its methodological basis, in the set system of its categories. Actual foundations and characteristics of modern educational sphere are analyzed.

PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF TEACHING LINGUISTICS

A. A. Chernobrov

In the article «Philosophical and Methodological Basis of Teaching Linguistics» the author considers the problem in question on three levels: philosophical or metatheoretical, semiotic and didactical. The metatheoretical aspect consists in unverifiable a priori assumptions, such as nominalism — realism opposition. Semiotic peculiarities are manifested in the specific cultural semantic components of words and implied meanings of indirect speech acts. These two levels determine the new teaching philosophy and techniques. In conclusion the attention is paid to an overlooked methodological fallacy originating from misinterpretation of Kant: morality must be the objective and not the criterion of knowledge.

MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION: BASIC TENDENCIES...

V. A. Slastjenin

The author describes the importance of improving methodological culture of teachers that accumulates real scientific potential. The activity of the dissertational board is observed as a sample of enriching scientific training of teachers. The modern tendency of scientific and methodological training of teachers is given in the article.

THEORETIC AND METHODOLOGIC BASIS OF PEDAGOGICAL PROCESS IN CULTUROLOGICAL ASPECT

S. N. Batrakova

The author emphasizes the importance of understanding the problem of personal integ-

riety. The fundamental and complicated processes: the theory of personality, the philosophical conception of education and the theory of culture are described.

INTEGRATIVE PROCESS IN THE SYSTEM OF REGIONAL VOCATIONAL TRAINING

D. A. Danilov

Introduction of the ethnographic, historical, cultural, spiritual, social experience of the inhabitants of concrete territory in the contents of education enriches the pedagogical process by the adds certain diversity and allows to organize it with helpful support of the best traditions of national pedagogics.

THE REQUIREMENTS TO THE TEACHER OF MODERN ELEMENTARY SCHOOL

N. Ya. Kantorovich

Now the ability of continuous perfection, self-determination and adaptation in the quick-changing world is coming to the forefront. Taking into account the individual features of each schoolboy and schoolgirl, development of their personal qualities are the tasks for teachers of modern elementary school.

THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL

B. B. Konstantinov

The author shows the importance of informational and telecommunicational technologies of education, their necessity for the professional future of students.

EDUCATIONAL EXHIBITION AS THE INNOVATIVE FACTOR

B. P. Chernik

The purpose of an educational exhibition is an adequate reflection of actual state of affairs in education and tendencies of its development, creation of favorable conditions for interaction of educational systems and the sphere of manufacture, distribution, exchange, circulation and consumption for the sake of an exchange of values made in educational systems.

**SYSTEM OF CREATING
SOFTWARE SUPPORT
FOR REMOTE TRAINING**

E. G. Skibitski

The author examines the essentials of didactical contents of remote education. The principles of creating computer support in the mode of remote training are formulated.

**THE CONCEPTUAL APPROACH
TO SOCIALIZATION OF PERSONALITY
IN REGIONAL SYSTEM OF EDUCATION**

A. G. Kornilova

The regional system of socialization, i. e. social formation of personality is based on breeding tolerance and the idea of international brotherhood of people. Its value is measured by the ability to be aware of various problems of culture, to comprehend the place in the world, to independently acquire patterns of culture and to use them. The educational system of the Sakha region strives to develop the rich traditions of material and spiritual culture of the people, to instill universal human values, to bring up well-educated, civilized citizens of the society.

**FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS
OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL
HIGH SCHOOL AS BASIS OF THEIR
PROFESSIONAL COMPETENCE**

G. I. Chizhakova, N. A. Popovanova

Professional competence is system of knowledge, skills, determining readiness of the future teacher to pedagogical activity, focusing the personality of a teacher on pedagogical profession, reflected in system of value orientations.

**CONTINUOUS EDUCATION
OF PRE-SCHOOL AND JUNIOR SCHOOL
CHILDREN: PROBLEMS AND PROSPECTS**

M. V. Korepanova

The educational establishment of a new type should represent open adaptive model of education embracing children of both pre-school and junior school age. The important task of adaptive educational establishment is the creation of conditions for complete development of personality and readiness of the child for the further development. The integral process of formation of child's personality is provided by creation of a uniform system of continuous education.

**POTENTIAL OPPORTUNITIES
OF EXPERIMENTING IN THE SYSTEM
OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

T. V. Sidorina

Potential opportunities of experimenting in the system of educational establishments are analyzed in the article. Conditions of integrity and productivity of the experts' work, stages of work of expert community determined by logic of educational audit, criteria of productivity of experimenting are described. These criteria are the administrative utility, efficiency, effectiveness and unity of expert activity.

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL
QUESTIONS OF REGIONAL HISTORICAL
PEDAGOGICAL RESEARCH**

A. P. Belikova

The author shows the special importance of regional pedagogical research. It is caused by urgent need for development of the new approaches to research of questions of education connected to definition of regional strategy of education.

**REFLECTION OF ORTHODOX
PEDAGOGICAL TRADITIONS
IN MISSIONARY SYSTEM
OF EDUCATION IN MOUNTAIN ALTAI
(XIX century)**

M. Yu. Klyuchnikova

The author shows the role of missionaries in creation of basic elementary school education in Mountain Altai in 19 century. The contents of education at missionary schools were directed to familiarizing of non-Russian peoples with the Russian metropoly and the institution of the Russian orthodox church. The teachers-missionaries strictly adhered to orthodox pedagogical traditions in educational process.

**HISTORY OF THE PEDAGOGICAL THEORY
AND PRACTICE EXTRA-SCHOOL
EDUCATION IN SIBERIA ON THE
BOUNDARY OF XIX AND XX CENTURY**

T. A. Romm

Extra-school education is a set of educational establishments, all kinds of activity and measures aimed at spreading of education among the people and increase of general development of the nation. Extra-school education in Siberia in the end of XIX — beginning of XX century was independent from the state and in many respects compensated the drawbacks in the state system of education, answered

the interests and needs of various categories of the population.

**PHILOSOPHICAL AND SOCIOLOGICAL
ASPECTS OF INTERRELATION OF
NATIONAL CULTURES AND EDUCATION**

T. F. Kryaklina

The author gives a logical explanation of interaction of various kinds of national cultures in educational context. The philosophical and sociological analysis of national culture is carried out with the reference to concrete culturological and ethnological material.

**FROM ETHNIC TO POLYCULTURAL
(MULTICULTURAL) EDUCATION**

O. D. Mookayeva

The XXI century is characterized by increase of two processes: integration and differentiation, which are expressed, on the one hand, in globalization of all life and in ethnization on the other, the latter being primary, as it forms the base of mankind, its civilization. Urgent is the task of multicultural education, which is defined as purposeful process of creation of favorable conditions for development of the person as subject of the national and universal culture. In conclusion, the objectives and tasks of multicultural education are formulated.

**THE FACTORS OF FORMATION
OF NATIONAL CHARACTER AND MASS
CONSCIOUSNESS**

T. N. Petrova

The author discloses the vital and mental factors determining the contents and form of characteristic ethnic stereotypes of behavior. The specificity of ethnic education of younger generation is formed under the influence of regional natural, climatic, historical, economic, social, religious circumstances etc. Ethnic mentality and mass consciousness are analyzed.

**ETHNO-PEDAGOGICAL RETRAINING
OF THE TEACHERS OF ELEMENTARY
SCHOOL IN CONDITIONS
OF MODERNIZATION OF THE RUSSIAN
EDUCATION**

M. G. Kharitonov

Significant attention is paid to questions of improvement of professional skills and ethno-pedagogical retraining of the teachers of ethnic junior schools. Introduction of traditional pedagogical culture and national experi-

ence of education in practice of school work is an urgent problem of continuous education. The coordinating and guiding centre of junior school teachers' instruction is the Chuvash republican institute of education, which has formulated major tasks of perfection of ethno-pedagogical knowledge of the teachers.

**OPPORTUNITIES OF EDUCATION AND
UPBRINGING OF TRADITIONAL
APHORISTICS OF ALTAIANS**

N. V. Kergilova

The author discloses the educational and upbringing opportunities of aphoristics of Altaians. The general characteristic of aphoristics as pedagogical phenomena and its practical realization are presented in the given article.

**QUESTION OF STUDY OF VOICE
INTONATIONS IN CORRECTIONAL
PEDAGOGICS**

O. G. Agavelyan, R. A. Agavelyan

The main load during perception of human voice lies on the acoustic system of the communicating partners. The perception and understanding of other person by comparison and identification of their voice characteristics to the basic parameters of personality will allow the members of a diad or group to carry out the subject-to-subject approach.

**PSYCHOLOGICAL RESEARCH
PSYCHOLOGY OF COMPLEXES**

N. V. Dmitriyeva

The complexes are mental instances deprived of the control of consciousness. The article presents psychodiagnosis of complexes, the techniques of their overcoming are analyzed. The tasks of the psychologist and teacher in exercising responsible influence on disposal of complexes or on reduction of their real influence on cognition, emotions, behavior and on mutual relation with the environmental people are formulated.

**IMPACT OF COMPUTER MEANS
OF TRAINING ON FUNCTIONAL
PARAMETERS AND HEALTH CONDITION
OF SCHOOLCHILDREN**

N. S. Shoolenina

The problems connected to preservation of health care of PC users are discussed. The complex negative effect of personal computer on human organism is analyzed, the long-term damage of computer technologies of training

for schoolchildren's health is investigated in this work.

INFOCOMMUNICATION AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF THE FUTURE TEACHER

R. M. Antropova

The purpose of information science and its integration into various educational systems is to increase the quality of education and professional training of the teacher. The experience of information and computer support of educational process at the faculty of elementary education of the Novosibirsk state pedagogical university is generalized in the article.

EXPERIENCE OF «CO-CREATION» OF THE TEACHERS AND STUDENTS DURING PREPARATION OF THE TEACHER FOR DEVELOPING AND REALIZATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

M. N. Akhmetova

The projective pedagogical technology of preparation of the future teachers is focused on development of the potential child of younger, medium or senior school age. The creativity of the teacher is directed to development of the students. Activity of the teacher it presupposes «beside», and then «counter» movement which forms the students' judgment and prepares them for projective activity.