

# Педагог

Наука, технология, практика

№ 1 (16)

2004

БАРНАУЛ

**Педагог**  
**Наука, технология, практика**  
**№ 1 (16) 2004**  
**выходит два раза в год**

**Учредители:**

Западно-Сибирское отделение  
Международной академии наук педагогического образования,  
Барнаульский государственный педагогический университет,  
Бийский педагогический государственный университет им. В.М. Шукшина,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Омский государственный педагогический университет,  
Забайкальский государственный педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского,  
Кузбасская государственная педагогическая академия,  
Томский государственный педагогический университет,  
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Редакционная коллегия:**

А.А. Веряев (*главный редактор*)  
О.Н. Веряева  
Ю.Г. Воров  
Г.А. Воронина (*отв. секретарь*)  
Г.А. Калачев  
В.Е. Клочко (*зам. гл. редактора*)  
Г.П. Козубовская  
П.П. Костенков  
В.М. Лопаткин  
А.Н. Орлов  
Л.М. Растова  
В.А. Рассыпнов  
Л.В. Скорлупина  
В.Н. Филиппов (*зам. гл. редактора*)  
И.К. Шалаев

**Редакционный совет:**

В.М. Лопаткин (председатель совета)  
И.В. Барынькин  
В.П. Горлачев  
В.Н. Гончаров  
В.С. Жданов  
Г.А. Калачев  
В.В. Колесов  
К.Г. Колтаков  
П.П. Костенков  
В.А. Сластенин  
В.Г. Тюкавкин  
Т.И. Шамова

Художник (обложка) – Ю. Щербакова

ISBN 5-88210-264-2

© Издательство БГПУ, 2004  
Лицензия ЛР № 020058 от 03.03.98 г.

**Уважаемые читатели журнала «Педагог»!**

В начале 2004 года произошло знаменательное событие. Одному из соучредителей нашего журнала – Красноярскому государственному педагогическому университету Министерство образования Российской Федерации присвоило имя великого русского писателя Виктора Петровича Астафьева. Несколько раньше совет администрации Красноярского края принял постановление о присвоении государственному образовательному учреждению высшего профессионального образования «Красноярский государственный педагогический университет» имени В.П. Астафьева.

В связи с этим событием жена писателя Мария Астафьева обратилась со словами благодарности к ректору КГПУ Николаю Ивановичу Дроздову:

«Уважаемый Николай Иванович! Зная и помня, с каким уважением и любовью относился к Вашему университету Виктор Петрович, наша семья дает согласие на присвоение КГПУ имени В.П. Астафьева. Передайте мои искренние пожелания добра и здоровья всем Вашим студентам и сотрудникам, а также мой низкий поклон ученому совету КГПУ. Храни Вас Бог! С уважением Мария Семеновна Астафьева-Корякина» (использованы материалы Независимого Информационного Агентства: [nia12@yandex.ru](mailto:nia12@yandex.ru)).

Поздравляем наших коллег, желаем творческих успехов в деле воспитания и подготовки педагогических кадров.



Виктор Петрович Астафьев во время посещения Красноярского государственного педагогического университета (*справа – ректор университета, доктор исторических наук, профессор Н.И. Дроздов*).

## ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.П. АСТАФЬЕВА

**Дроздов  
Николай  
Иванович**

*– доктор исторических наук,  
профессор,  
ректор КГПУ  
им. В.П. Астафьева*

**Самотик  
Людмила  
Григорьевна**

*– кандидат филологических наук, профессор,  
зав. кафедрой  
русского языка  
и культуры речи  
КГПУ  
им. В.П. Астафьева*

1. 28 января 2004 года приказом Министерства образования РФ № 284 Красноярскому государственному педагогическому университету присвоено имя известного русского писателя Виктора Петровича Астафьева.

Виктор Петрович стал классиком при своей жизни: по его произведениям снимаются фильмы, ставятся спектакли, пишется симфоническая музыка, они изучаются в школе. А это значит, что нет в нашей стране человека, которой бы его не знал. Тысячи искренних строчек юношеских сочинений посвящены его книгам. На красноярской земле такого человека еще не было, да и будет ли когда-нибудь?

Виктор Петрович с болью думал о нашем образовании, о школе. О последней как порождении государства не всегда хорошо. Но сколько осталось его теплых воспоминаний об учителях, о своем учителе Игнатию Дмитриевиче Рождественском, красноярском поэте, преподававшем русский язык и литературу в г. Игарке [1]. Да и бабушка прочила его в учителя; сам он жалел, что не удалось закончить филологический факультет.

С Красноярским педагогическим университетом Виктора Петровича связывали давние дружеские отношения. Бывал он в аудиториях, встречался со студентами, выступал на научных конференциях. А 28 января 1999 года стал Почетным профессором КГПУ.

2. Историческая судьба нашего государства такова, что художественная литература издревле взяла на себя функцию формирования, хранения и распространения общественного сознания. Этого нельзя было сделать ни парламентским путем, ни через газетную публицистику, ни другими демократическими формами открытой полемики. Если в Европе художественная литература сейчас во многом выполняет функции развлечения общества, скрашивания досуга, то в России хороший писатель – это явление особое, это народное достояние, народный глас.

Еще Бояна автор «Слова о полку Игореве» называет «вещим». Писатель в России – это человек, наделенный свыше особым даром понимания людей, человек, по-особому чувствующий жизнь. Провидец. Такой человек пишет правду о жизни. Таким человеком был Виктор Петрович Астафьев.

Жаль, что традиционное отношение к русской литературе как к учебнику жизни, к основе нравственного воспитания, сохранения русского менталитета уходит из школы. Сокращается программа. Литература становится предметом чисто эстетического цикла, и в вузах на вступительных экзаменах уже сочинений не пишут...

3. Творчество В.П. Астафьева сохраняет свою уникальность и актуальность в современной русской культуре. Наши потомки о нас, нашем времени будут судить во многом по его произведениям, которые воспроизвели жизнь России с 30-х годов и до конца XX столетия. Особый дар Виктора Петровича позволил ему открыть свою страницу в отечественной литературе, создать свой мир, населенный не идеальными героями, а обычными людьми, со всеми их достоинствами и недостатками.

Значимость творчества Виктора Петровича с течением времени возрастает в контексте поиска путей и форм духовного обновления общества, преобразования России, развития национального самосознания, исследования тайны, загадки русской души. Его произведения преподаются и будут преподаваться в высшей и средней школе, переводятся на иностранные языки, являются объектом деятельности творческих работников.

Творчество писателя изучается и в Красноярском педагогическом университете имени В.П. Астафьева [2 – 4]. Изучается всесторонне, в литературоведческом, биографическом, историческом, географическом, этнографическом, психологическом и других отношениях [5, 6]. Но в педагогическом вузе ведущее направление – педагогическое. Воспитательное значение произведений Виктора Петровича не преходяще.

4. Живой естественный язык обладает многими социально значимыми функциями. Функциональный подход к языку стал формироваться в начале XX столетия в рамках Пражского лингвистического кружка [7]. В дальнейшем учеными выделяется большое количество языковых функций [8, 9], строятся различные их иерархии [10]. Выделяются общие и частные функции, так Л.П. Крысин замечает: «в рамках общей, коммуникативной функции языка необходимо выделить целый ряд более частных функций» [11].

Каждая функция языка имеет воспитательный или методический аспект: **коммуникативная функция** (сообщения, общения), на которой строится методика культуры речи (в трех основных ракурсах: нормативном, коммуникативном и этикетном), предполагает свободное владение языком – одно из основных условий воспитания успешной личности. **Информационная функция**, которую, очевидно, можно назвать моделирующей, служит воссозданию окружающего мира, предполагает умение выделять главное в действительности, абстрагируясь от деталей, так как языковая модель имеет ограниченные возможности (как всякая модель); успешная личность должна хорошо владеть языком, так, чтобы языковая модель передавала действительность в соответствии с задачами коммуникации. Кроме того, воспитание такой личности связано с сознательным расширением информационного поля, с возможностью обмена информацией не только на бытовом уровне. **Познавательная или когнитивная функция** формирует у человека ту «наивную» картину мира, которая определяет национальную принадлежность личности, которая определяет чувство национального самосознания, что связывается с коннотацией в языке (что хорошо, что плохо), с освоением основных концептов языка, определяющих ментальность человека. **Функция воздействия или волюнтативная** при соответствующей подготовке избавляет личность от большей части коммуникативных неудач, сознательное отношение к этой функции позволяет просчитывать шаги в диалоге, эффективно влиять на сознание и деятельность адресата речи. **Эмотивная или экспрессивная функция** позволяет полно выражать свое отношение к содержанию речи (или скрывать его). **Контактоустанавливающая или фатическая функция** важна для установления контактов с окружающими, многое зависит в нашей жизни от отношения к нам других людей. Необходимо знать формулы фатического общения и уметь ими пользоваться в различной обстановке. Нужно знать социальную среду, в которой мы вращаемся, ее языковое выражение и особенности фатического общения внутри этой среды. Нужно знать социальную среду, куда мы хотели бы переместиться, ее языковое выражение и особенности фатического общения. Успех во многом зависит от этого знания и умения, фатическое общение на разном уровне можно и должно воспитывать. **Метаязыковая функция** языка обнаруживается тогда, когда «в процессе общения говорящему

приходится давать комментарий по поводу собственных слов и выражений» [12]. Это функция рассуждений о языке на языке. На этой функции строится языковая рефлексия личности, с одной стороны, с другой – успешная личность должна владеть метаязыком как минимум в рамках необходимой справочной литературы о языке. **Эстетическая функция** проявляется при использовании языка в качестве материала в прозе и поэзии. Эта функция имеет особую значимость в русской национальной культуре. Краской можно выкрасить забор, можно написать выдающееся живописное полотно. Языком можно написать нехорошие слова на заборе, можно – пронзительные в своей проникновенности стихи. И то, и другое – язык. Владеть практически языком на уровне эстетической функции каждый человек не может, даже при соответствующем образовании и воспитании. Но воспринимать художественную речь во всей ее полноте, ценить ее должен каждый успешный человек. Все языковые функции нашли яркое выражение в творчестве Виктора Петровича [13].

5. Язык произведений В.П. Астафьева – это то, что сразу обращает на себя внимание при знакомстве с его творчеством. В современной критической литературе неоднократно подчеркивалось противопоставление языка писателя языку нормированному: «Язык Астафьева впрямую противопоставлен вылощенному «безупречному» языку ревнителей школьной грамотности и академической гладкости» [14]. «Астафьев с настоящей страстью... упрямо сопротивляется унифицированной литературной речи» [15]. В «Книге одной жизни» В. Курбатов говорит, что Астафьев «воскрешает язык просторечной Сибири, беспокоится о сохранении биосферы языка», каждое диалектное слово у него – «хранитель опыта, отражение древнего пути народа» [16].

«Попробуем исключить из астафьевского текста все необычные и необщепринятые обороты речи и слова, и этот текст поблекнет, перестанет существовать» [17]. Ему вторит Н.Н. Яновский: «Ведь стоит только представить, что было бы с языком Астафьева, если исключить эту смелость обращения со словом, эту яркость – какие тогда возникли бы потери?!» [18]. «Музейному отношению к слову» Виктор Петрович противостоял уже с первых своих произведений (напомним, что первые рассказы автора вышли в 1953 – 1957 годах).

О народно-языковой основе произведений В.П. Астафьева вскользь написано много, но специальных публикаций на эту тему почти нет. Если сравнить все лингвистические работы (их порядка двадцати) с литературоведческими откликами на его творчество (более 600 наименований) [19 – 22], – это ничтожно мало.

6. Да, безусловно, Виктор Петрович где-то воскрешает забытое, но в основном передает живую народно-разговорную сибирскую речь. И вносит что-то свое. Практически разграничить диалектное слово и авторское, просторечное, жаргонное невозможно. Услышал ли писатель слово где-то в деревне, и запало оно ему в память, говорят ли это слово на городских перекрестках, или так уж попало оно в строку с его собственной души – и сам он, пожалуй, скажет не всегда.

*«Дверь крякнула, и старая, плотно не притворяющаяся **плица** пустила в коридор щель серого унылого света»* («Печальный детектив», С. 70). *«Из лесопилки перекинули Фомку работать на **плотбище**»* («Медвежья кровь», С. 23). *«Даша вошла в купе, пальчиком поправила не совсем ловко заделанную под матрац простыню и **победительно** взглянула на меня»* («Зрячий посох», С. 76). *«Безо всякой бабьей вкрадчивости **поперла** насчет того, что дочь у нее – человек исключительный»* («Печальный детектив», С. 12). *«Перед нами с **камбарцами** стояли двое... Привязанный к **очену**... Мужики и старухи уже перешли по **перекидышам**»* («Последний поклон», С. 67). *«Глезко падает хвоя, скоро грянут морозы... По-за **речнями** простиралась **ласта**... И нависли сверху **осередышами**.»* («Царь-рыба», С. 15). (Тексты В.П. Астафьева, использованные в статье: Последний поклон. – М.: Современник, 1985; Царь-рыба. – Красноярск, 1985; Проза войны; Прокляты и убиты. В 2 т. – Иркутск: Литера, 1993; Зрячий посох. – М.: Современник, 1988).

За пределами литературного языка, а точнее за рамками словарей русского языка, стоят слова, отличающиеся от нормированных по звуковому составу, морфемами, грамматической характеристикой, ударением, сочетаемостью, значением. Диалектизм – это не обязательно что-то особенное, нам неизвестное. Есть целый их пласт очень широко распространенный и многим (а иногда кажется, что всем) известный: *здесяка, омманешь, глупой, сотворить укорот, чифыркнуть, копалуха, будя, сумасходно, оскудодушетъ, брательник, урочливый, стабориться, плешатый...* («Стародуб»); *кышкаты, мякаты, ешли, крутоярье, глухотемь, самоуком, украдчиво, картовный, вертухнуться...* («Ода русскому огороду»); *покуль, чекенчик, скорготать, скоко, заботник, обломыш, блескучий...* («Людочка»).

Нужны, необходимы эти слова для выразительности, создают они ту искреннюю чистую русскую ноту, которая неизменно привлекает.

7. Диалектизмы в классической литературе обычно включались в речь героев и служили как бы подтверждением их социальной характеристики, т.е. использовались в так называемой характерологической функции. У В.П. Астафьева люди «от земли» говорят нечасто – немногословны. Но думают обо всем пристрастно, раскованно. Передаются их думы через несобственно-прямую речь: говорит как бы и автор, а вроде бы и герой: *«Раз-другой покоробленные шептуны ступили на что-то твердое, каткое – кашкарник, выворотни, подумалось ей. Но вдруг блеснуло – след! Они идут по следу, несколько, правда, странному»* («Царь-рыба»). И вроде бы все понятно. Дело, очевидно, в том, что иллюзию понятности создает хороший контекст. Современному читателю достаточно уловить общее содержание сказанного, «аудировать» текст (См. о проведении лингвистического эксперимента ведущим научным сотрудником ИРЯ РАН Т.С. Коготковой и Л.Г. Самогик [23]). И, однако, Эля (героиня рассказа «Сон в белых снегах»), от имени которой думает и говорит автор, Эля – коренная москвичка, волею случая оказавшаяся в северной тайге, вряд ли понимает, что такое «кашкарник», «выворотни» и «шептуны». В эмоциональном порыве Виктор Петрович иногда совершенно неосознанно идентифицирует себя со своими героями.

8. На текстах В.П. Астафьева можно показать учащимся особенности русского сибирского менталитета, который связан с такой категорией художественных произведений, как народность. Народность в творчестве писателя проявляется через тематику произведений, передачу народного мировосприятия, народную оценку отдельных слоев населения страны и национальных характеров, через самооценку сибиряков [24 – 26].

*«Обитатели игрушечного городка переселялись сюда из Расеи. Расеей у нас звалось все, что за Сибирью... Они пели и даже гуляли по праздникам, но не дрались, чем очень удивляли чалдонов»* («Где-то гремит война», С. 14). *«Со мной произошло то, что происходило в крайнюю минуту со многими чалдонами: они вспоминали Спасителя, хотя в здравии и благополучии лаяли его»* («Где-то гремит война», С. 29) *«Чалдон! Доподлинный чалдон! Пока встает и обувается, уже поворчит и поругается. Но пустит. Обязательно пустит. Обогреет, ототрет и последнее отдаст. Однако же отведет при этом душеньку!»* («Где-то гремит война», С. 29). *«Чтобы чалдона с места своротить, шибко много всего надо. Ты ему: «Стрижено», а он тебе: «Брито!» И все тут»* («Где-то гремит война», С. 221). *«Дешево, не по-сибирски мелко начали вести себя за гробом мои земляки, не только в Чугуеве»* («Царь-рыба», С. 27).

9. Понятие народности связано с фольклорным характером некоторых текстов В.П. Астафьева через пословицы, поговорки, присловия, былички; описание обрядов, обычаев, поверий и суеверий, примет [27 – 28].

*«Сама игра проще пареной репы – один из видов пряталки»* («Последний поклон», С. 221). *«Мамы нет больше года, но Кольча-младший не находит себе места, все старается лаской, добротой загладить какую-то вину, хотя он ни в чем не виноват – смерть причину найдет»* («Последний поклон», С. 110). *«И-эх – снова впал в удрученье высокоумный чин: «Я им про Фому, а они мне про Ерему!»* («Где-то гремит война», С. 6) *«В доме нашем загодя, еще с зимы*

начинается пост и всевозможный прижим по части расходов харчей и денег – **коли пировать, так и мудровать**» («Последний поклон», С. 102). «Как готовят студень – рассказываниям нет места... В столовых же его готовят по присловью: **«Мяса чан – вкуса нет»** («Последний поклон», С. 199). «Она поймала меня в двери, из которой я выходил, только что поправив гранки. Как говорится: **«Ну вот и все, а ты боялась»** («Зрячий посох», С. 67). **«Шевелись, шевелись да к ухе подвались!»** — поторапливал бригадир... **«Рыбе перевар, мясу – недовар!»** – попробовав варево из черпака, подмаргивал истомившимся сидящим вокруг коша ребятишкам дежурный... **«Навались, у кого деньги завелись! Хлебать уху, поминать бабушку глуху!»**... **«Пора! Пора! – откликнулись рыбаки. – У голодной пташки и зоб набоку»** («Царь-рыба», С. 235).

Садят русские женщины рассаду – приговаривают, солят капусту – приговаривают... И сколько всяких присловий, пожеланий! **«Как-то отчужденно, напористо растет свекла..., пока еще шебаршит растресканно, но тужится завязаться тугим узлом капуста. «Не будь голенаста, будь пузаста!»** – наказывала бабка, высаживая квелую, блеклую рассаду **непрерменно в четверг, чтобы черви не съели**» («Ода русскому огороду», С. 8). **«А ну бабоньки, а ну подруженьки! Людям чтоб толк да помеха, нам чтоб смех да потеха!»** «Одна сечка перестала стучать, другая, третья.

- **Штабы кисла, не перекисла, штабы на зубе хрустела!**

- **Штабы капуста была не пуста, штабы, как эта рюмочка, сама летела в уста!**

- **Мужичку моему она штабы костью в горле застревала, а у меня завсегда катилась!...**

ухарски протянула тетка Апроня, опрокинула рюмку и утерлась рукавом» («Последний поклон», С. 135–136). «И как только мать вываливала сваренные кости в корыто, почти на лету выхватывали кто чего успевал... **«Чур, мой! Чур, мой! Паночек! Паночек! Крепенький пене-чек!»** («Последний поклон», С. 201). **«Ну, как ты тут чудечко на блюдечке?»** («Последний поклон», С. 15) **«Ах, рыбак, безвестный рыбак!.. Спасибо тебе, земляк мой, за такой неожиданный и самый дорогой в моей жизни гонорар! И клев тебе на уду»** («Затеси», С. 419).

Конечно, значительная их часть зафиксирована в соответствующих словарях и справочниках, но «не стоит ставить вопроса о заимствовании, если создан яркий образ, сильно действующий на читателя, поскольку, кто удачно применяет пословицу, тот создает ее вновь» [30].

10. А.И. Солженицын издал «Словарь языкового расширения» [31] и заявил о необходимости, пусть искусственного, введения исконных русских слов в разговорную речь: «Лучший способ обогащения языка – это восстановление прежде накопленных, а потом утерянных богатств. Так и французы в начале XIX века (Ш. Нодье и др.) пришли к этому верному способу: восстанавливать старофранцузские слова, уже утерянные в XVIII веке. (Но нельзя упустить здесь и других опасностей языку, например, современного нахлына международной английской волны. Конечно, нечего и пытаться избегать таких слов, как *компьютер*, *лазер*, *ксерокс*, названий технических устройств. Но если беспрепятственно допускать в русский язык такие невыносимые слова, как *«уик-энд»*, *«брифинг»*, *«истеблишмент»* и даже *«истеблишментский»* (верхоуставный? верхоуправный?), *«имидж»* — то надо вообще с родным языком распрощаться. Мои предложения могут и не быть приняты, но не защищать язык по этой причине мы не можем») [32].

Идея не нова: не только общество влияет на язык, но и язык на общество (знаменитая гипотеза Сэпира-Уорфа). Зачем все это? Чтобы с языком сохранить (или вернуть) нравственность, круг представлений и суждений русского человека, наладить связь между поколениями. Не знаю, разделял ли эту мысль Александра Исаевича Виктор Петрович, но его произведения давно эту идею осуществляют. И слова у него не отобраны по словарю В.И. Даля, а живые, сибирские, впитанные из жизни. Теория языкового расширения связана с проблемой экологии языка [33] Ее использование в школьном и вузовском преподавании может опираться на тексты В.П. Астафьева, особенно важно это в условиях Сибири. Языковое расширение как воспитательная проблема рассматривается современной наукой и отчасти практикой, но все это далеко



от решения. Языковое расширение связано, в свою очередь, с региональной проблемой современной педагогики: воспитанием сибирского характера [34].

Воспитательные возможности языка текстов В.П. Астафьева многогранны. В данной работе намечены некоторые пути использования произведений писателя в педагогическом процессе.

### *Библиографический список*

1. Енисейский энциклопедический словарь / Гл. ред. Н.И. Дроздов. – Красноярск: Русская энциклопедия, 1998.
2. Научный ежегодник Красноярского государственного педагогического университета. – Вып. 1. – РИО КГПУ, 1999.
3. Научный ежегодник Красноярского государственного педагогического университета. – В 2 т. – Вып. 2. – РИО КГПУ, 2000.
4. Научный ежегодник Красноярского государственного педагогического университета. – В 2 т. – Вып. 3. – РИО КГПУ, 2002.
5. Творчество В.П. Астафьева: философский, исторический, филологический аспекты: Материалы научно-методической конференции, посвященной творчеству В.П. Астафьева. – Красноярск-Ачинск, 1998.
6. Дроздов Н.И., Самотик Л.Г. Из проспекта «Астафьевской энциклопедии» // Научный ежегодник КГПУ. – Вып. 3. – Т.1. – Красноярск, 2002. – С. 163-166.
7. Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. – Ч. II. – М.: Учпедгиз, 1960. – С. 69-85.
8. Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка / Под ред. Б.А. Серебренникова. – М., 1970.
9. Ганеев Б. Язык. – Уфа: БГПУ, 2001. – С. 35–39.
10. Слюсарева Н.А. Функции языка // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 564-565.
11. Крысин Л.П. Функции языка // Русский язык / Под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: Academia, 2001. – С. 100.
12. Там же. – С. 102.
13. Самотик Л.Г. Словарь-справочник по лексикологии русского языка. – Красноярск: КГПУ, 1998а. – 346 с.
14. Яновский Н.Н. Астафьев: Очерк творчества. – М.: Сов. Писатель, 1982. – С. 36.
15. Курбатов В. Повести Астафьева // Астафьев В.П. Ода русскому огороду: Повести. – М., 1985. – С. 3.
16. Курбатов В. Живая вода и вешее слово // Сибирские огни. – 1984. – № 2. – С. 149.
17. Залыгин С. Реализм опыта // Правда. – 1977. – 26 января.
18. Яновский Н.Н. Деятельное добро: К 50-летию В. Астафьева // Наш современник. – 1974. – № 5. – С. 165-181.
19. Писатели Красноярского края: библиографический указатель. – Красноярск, 1994. – Т. 1. – С. 47-87.
20. Виктор Петрович Астафьев: К 75-летию со дня рождения: Библиографический указатель. – Красноярск, 1999.
21. Падерина Л.Н. Своеобразие художественной речи произведений В.П. Астафьева // Научный ежегодник КГПУ. – 2002. – Вып. 3. – Т. 2. – С. 172–179.
22. Падерина Л.Н. Сведения о языке произведений В.П. Астафьева по библиографическим указателям // Русский язык в Красноярском крае. – Красноярск, 2002. – Вып.1. – С. 278-291.
23. Коготкова Т.С. Внелитературная лексика в драме В. Распутина «Последний срок» // Культура речи на сцене и на экране. – М: Наука, 1986. – С. 90-125.
24. Самотик Л.Г. Слово русское, простое // Енисей. – 1994. – № 1. – С. 77-80.
25. Самотик Л.Г. Народность языка произведений В.П. Астафьева // Творчество В.П. Астафьева: философский, исторический, филологический аспекты: Материалы научно-методической конференции, посвященной творчеству В.П. Астафьева. – Красноярск-Ачинск, 1998. – С. 46-56.

26. Самотик Л.Г. Здесь русский дух, здесь Русью пахнет // Научный ежегодник КГПУ. – 2002. – Вып. 3. – Т. 1. – С. 179-194.
27. Емельянова О.Н. Пословицы, поговорки, присловия к прозе Виктора Астафьева // Творчество В.П. Астафьева: философский, исторический, филологический аспекты: Материалы научно-методической конференции, посвященной творчеству В.П. Астафьева. – Красноярск-Ачинск, 1998. – С. 56-59.
28. Емельянова О.Н. Устойчивые обороты в прозе Виктора Астафьева // Русский язык в школе. – 1998а. – № 3. – С. 72-74.
29. Фролова Ю.В. Фразеологические обороты в произведениях В.П. Астафьева // Актуальные проблемы русского языка и литературы: Материалы международной конференции молодых филологов. – Красноярск: РИО КГПУ, 2003. – С. 146–153.
30. Потебня А.А. по: Пресняков О.Л., Потебня А.А. Об особенностях художественной, речи // Потебнянське читання. – Киев: Наукова думка, 1987. – С. 97.
31. Солженицын А.И. Русский словарь языкового расширения. – М.: Наука, 1990. – С. 3.
32. Там же.
33. Сковородников А.П. Языковое расширение (словарное р., лексическое р.) // Теоретические и прикладные аспекты общения: Научно-практический бюллетень. – Вып. 2. – Красноярск-Ачинск: Красноярский государственный университет, 1997. – С. 39.
34. Шилова М.И. Социальный и личностный аспекты проблемы становления нравственного деятельного характера сибиряков // Образование и социализация личности в современном обществе: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Т. 1. – Красноярск, 2004.

## НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ЛИНГВИСТИКЕ ТЕКСТА

**Белоусов**

**Константин  
Игоревич**

– кандидат филологических наук,  
доцент кафедры  
русского языка  
БПГУ  
им. В.М. Шукшина

**Москальчук**

**Галина**

**Григорьевна**

– доктор филологических наук,  
профессор кафедры  
русского языка  
БПГУ  
им. В.М. Шукшина,  
член-корреспондент  
МАНПО,  
зав. лабораторией  
междисциплинарных  
филологических  
исследований.

**Манаков**

**Николай**

**Александрович**

– доктор физико-математических наук, профессор,  
проректор  
по НИР БПГУ  
им. В.М. Шукшина,  
действительный  
член МАНПО

Огромное количество работ посвящено исследованию и осмыслению текста как основного объекта гуманитарного знания. Тем не менее, текст как таковой не может считаться вполне изученным в силу своей сложной организации и тех многообразных связей с культурой, социумом, всей предшествующей историей литературоведения и лингвистики, а также с природой человека и эволюцией этноса.

Целью фундаментальных исследований лаборатории междисциплинарных филологических исследований Бийского педагогического университета является поиск способов структурной организации текстов различной природы с выходом на анализ оптимальности подстройки структур текста под выполняемые им функции.

В настоящее время основное внимание сосредоточено на сборе, систематизации и анализе фактов, подтверждающих фрактальный принцип построения языка и речевой деятельности [9; 11; 16]. В пользу данной гипотезы в последнее время получены достаточно интересные результаты. Но поиск явлений фрактальной организации текста рассматривается нами не как самоцель, а как средство разработки базового конструкта для интеграции весьма разрозненных сведений о структуре и функционировании текста, разбросанных по многочисленным лингвистическим работам.

Только текст может полагаться истинной единицей человеческого общения, вместилищем значимой в социокультурном плане информации. Поэтому конструктом, на основе которого возможна интеграция лингвистов различных направлений, может быть только *текст* (но никак не его произвольно выбранные по вкусовым критериям фрагменты). Текст обладает собственной геометрией квазипространства, распределенного в физическом времени. Измерителем внутритекстового пространства-времени является позиция как одна из ипостасей его протяженности. Именно поэтому разрабатываемая лабораторией тема названа: «Позиционный аспект общей теории текста». В рамках этой темы выделяются отдельные проблемно-тематические блоки.

- *Текстосимметрия* изучает финитность сферы действия симметричного в структуре текста. Стабильное и закономерное в структуре текста размещено неравномерно и различия в позициях однотипных элементов носят функционально-типологический характер.

- *Анализ начально-конечных условий структуры* текста представляется неоднозначной проблемой, поскольку из-за влияния пока не вполне ясных случайных причин могут сдвигаться или даже искажаться многие очевидные, на первый взгляд, проявления структурности текста.

Например, до недавнего времени полагалось неизбежным существование особых зачинов и концовок в тексте, но тщательный анализ синтаксических и лексических заполнителей отдельных мест текста не подтверждает иного способа выделенности данных мест текста, помимо позиционного расположения их в абсолютном начале и ближе к абсолютному концу текста [6; 15; 16]. Вероятнее всего, текст, будучи нелинейной структурой, построен из самого себя, то есть практически в любом позиционном срезе во всех текстах обнаруживается статистическая близость к общезыковым распределениям единиц языка, что на большом фактическом материале доказано в исследованиях Н.А. Блазновой и М.Б. Ионовой [4; 5].

• *Теория формообразования текста* представляется итогом его многоаспектного изучения. Предметом общей теории текста является текст как цельность и отдельность, а также текст, вписанный в различные среды. Общая теория текста включает 3 раздела: текстообразование, формообразование и функционирование текста. Линейное развертывание языковых единиц в связную речь (текст) изучает *теория текстообразования* и *теория текстопорождения*. Текстообразование изучает переходы от одного целого предложения к другому, способы объединения отдельных предложений в единицы сверхфразового уровня (ССЦ, абзац, фрагмент, глава и т.д.).

В построении системы форм текста мы исходим из ряда допущений. 1. Структуры из разнообразных языковых единиц, вмещающиеся в виде последовательности знаков в форму текста при ее развертывании, для человека содержательны. 2. Формы текстов *повторяются* независимо от авторства, стиля, эпохи, жанра. 3. Деятельность человека по текстоформлению целесообразна, но не находится в светлом поле его сознания, она, вероятно, достаточно автоматизирована и неосознаваема. Обычно большее внимание уделяется индивидуальному *содержимому* формы.

Исходные позиции: 1) текст рассматривается как функционально упорядоченное целое; 2) текстообразование описывает способы объединения отдельных предложений в связный текст. Формообразование же рассматривается как теория более высокого порядка, описывающая способы становления целостности, а также особенности структуры и его функционирования как в статике, так и в процессе развертывания (длящаяся форма). Форма подстроена под выполнение определенного пучка функций, для осуществления которых и возникла данная целостность (специализация формы как функциональной системы). Затем возможно выявление операций и правил, позволяющих переходить от одной формы текста к другой (деривационный аспект). Деривация же текста рассматривает иные проблемы: сколько и какие компоненты сохраняются в сопоставляемых текстах, а также, какие именно трансформации претерпевают тексты в процессе подстройки структуры под лингвоментальное пространство человека. Прием сравнения выступает главным инструментом анализа. Аспектом теории формообразования являются также механизмы взаимосвязи материального уровня речевой деятельности – просодической организации текста и ее идеального уровня (семантика текста). Взаимоприспособление этих двух сторон речевой деятельности раскрывается посредством применения аппаратных и психолингвистических методов исследования, а также метода моделирования, в основе которого лежат процедуры корреляционного и факторного анализа [1; 2; 8; 11; 14; 16].

Полагаем, что моделирование сложного объекта является наиболее адекватным способом изучения формы текста, рассматривающее текст не только в кругу других текстов, но и в кругу объектов природы [8 – 12; 16]. Форма текста не явлена в прямом восприятии, она есть суперконструкт, гештальт, в который вписана как структура самого текста, развертывающаяся и длящаяся в процессе своего развертывания, так и структура деятельности субъекта по созданию и восприятию текста.

Экспликация формы необходима, прежде всего, для более глубокого понимания возможностей обработки информации человеком, для выявления того круга форм текста, который функ-

ционально нагружен, а также, чтобы установить лимиты и запреты в реализации текстовых структур в коммуникативной практике, осуществляемой на данном языке. Специализация же форм для реализации ими определенных функций, вероятно, не совсем случайна. В процессе коэволюции когнитивных структур человека и языка происходит отбор, удачные «решения» постепенно закрепляются, а менее удачные могут исчезнуть совсем. Бытует иллюзия о бесконечном разнообразии текстов, слов, предложений. Это, вероятно, так, если рассматривать лишь индивидуальные реализации единиц языка. Но индивидуальное не может быть предметом теории, поэтому обобщение, огрубление объектов изучения неизбежно.

• *Разрывность как категория и качество формы* противостоит ее континуальности. Позиционная предсказуемость появления разрывностей, то есть резких структурных перестроек внутритекстового континуума может прояснить ряд вопросов: о характере внутритекстового деления на некоторые относительно автономные объемы; о показателях разрывности; о факторах обеспечения и преодоления разрывностей в структуре текста. Каковы объемы в структуре текста, где их границы и как они согласуются в ансамблевой структуре (монтажность, соположение, чередование и др.). Объем целого текста выступает как измерительная константа, потому что все явления в тексте оцениваются пропорционально его собственному объему, принимаемому для каждого текста за единицу. Таким способом могут быть синхронизированы любые наблюдения над выборками из целых текстов (подробнее см.: [16]). Актуальной также представляется разработка измерительно-оценочных процедур и шкал на этой основе.

• *Межуровневый синтез текста* предусматривает рассмотрение процессов интеграции отдельных дискретных образований в заверченный текст. Правила межуровневой иерархизации структуры текста и вопросы осуществления межуровневых переходов на пути от слова к тексту пока изучены недостаточно, а сами переходы от единиц одного языкового уровня к следующему уровню сложности остаются вне поля интересов даже порождающих грамматик, увлекающихся подробностями синтеза предложения (высказывания). Полагаем, что часть этих интересных деталей может оказаться несущественной, если ставить целью синтез именно текста и исходить при этом из посылки, что в аттракторе текста размещается наиболее существенная информация о нем самом [2; 3; 11; 15]. Поиск способов осуществления синтеза отдельных уровней системы текста предполагается осуществлять на базе типологии систем Ю.А. Урманцева. При этом ограничение разнообразия формы в реализованных естественных текстах должно изучаться в соотношении с теоретической оценкой комбинаторики структур, а также с позиций селективного отбора наиболее существенного на пути системы к своему аттрактору. Типология текстов на основе описания процессов самоорганизации структуры текста относительно ее аттрактора выглядит следующим образом:

- 1 тип.  $\{ [1 \ 2 \ 3] \}$  - центростремительная модель со входом и выходом;
- 2 тип.  $\{ \langle 1 \rangle [2] \langle 3 \rangle \}$  - стабильная модель со входом и выходом;
- 3 тип.  $\{ \langle 1 \rangle [2 \ 3] \}$  - началоостремительная модель без входа, но с выходом;
- 4 тип.  $\{ [1 \ 2] \langle 3 \rangle \}$  - концестремительная модель со входом, но без выхода;
- 5 тип.  $\{ \langle 1 \rangle \langle 2 \rangle [3] \}$  - аттрактор в пред-тексте, модель без входа, но с выходом;
- 6 тип.  $\{ [1] \langle 2 \rangle \langle 3 \rangle \}$  - аттрактор в затексте, модель со входом, но без выхода;

где 1- вход в аттрактор, 2 – аттрактор, 3 – выход из аттрактора;  $\langle \rangle$  - указание на принадлежность компонента среде (затекст/пост-текст);  $[ ]$  - компонент принадлежит тексту, находится в его границах;  $\{ \}$  - границы системы: предтекст – текст – затекст.

Таким образом, в моделях 1 – 4 типов аттрактор располагается в тексте. В моделях 5 и 6 типов – аттрактор в среде, а не в тексте. Указанные особенности необходимо учитывать при постановке экспериментов с целыми текстами, чтобы прогнозировать по качествам самого текста вероятные реакции реципиентов.

Проблема экспериментальной проверки отдельных положений разрабатываемой теории формообразования текста постоянно находится в центре нашего внимания как *область прав-*

*доподобного в теории формы текста.* Селекция структур, их иерархизация и подстройка под коммуникативно-прагматическую задачу субъекта требует проверки через восприятие реципиентов. Поэтому естественной сферой интересов исследователей является разработка критериев организации и проведения экспериментального лингвистического исследования в контексте общенаучных требований. Определение условий и возможностей осуществления математико-статистической обработки данных (на пути от данных к результату), применение различных типов шкал в процессе измерения тех или иных параметров структуры текста и его функционирования, а также верификация уже апробированных и поиск новых методов исследования [1; 7; 16].

- *Гармоническая организация текста* предстает как многоаспектная теоретическая и прикладная проблема, связанная с восприятием, пониманием и порождением текста. Необходимо установить, чем именно определяются и лимитируются пороги восприятия текста как интегральной целостности и его отдельных компонентов. Гармонизация структуры – это процесс ее оптимизации для определенной цели, процесс вмешательства в структуру, управление ею. Практически полезной является разработка процедуры *гармонической правки*, включающая процесс оценки качеств структуры текста и определение стратегии вмешательства в имеющийся текст с целью достижения наилучших для выполнения поставленной задачи качеств структуры текста. Гармоническая правка может осуществляться как сознательная оптимизация на базе сведений о характеристиках естественных текстов, а также знаний об особенностях восприятия структуры текста человеком. Пока это изучено недостаточно. В настоящее время исследовательской группой разработаны и апробированы следующие процедуры гармонической правки целого текста: на базе формулы текста, по плотности циклов, по граничным условиям модели, по балансу формы [10; 13; 16].

- *Основы теории графостилистики текста.* Графостиль рассматривается нами как параметр порядка структуры печатного текста. Графический облик текста информативен в следующих планах: 1. Выявляет особенности лингвоментальной и креативной деятельности пишущего, поскольку фиксирует его осознанный и неосознанный выбор способов графической репрезентации текста в целом и его отдельных фрагментов. 2. Обнажает современный уровень культуры письма. 3. Выявляет индивидуальную стратегию пишущего в иерархизации информации в печатном тексте. На данном этапе проведен лишь предварительный анализ проблемы, позволяющий квалифицировать проблему графостиля текста как неизученную и актуальную для теоретического осмысления и экспериментального изучения.

- *Деривация форм текста* предполагает анализ взаимных переходов форм друг в друга. Предусматривается изучение форм-омонимов (совпадения по плотности циклов, по балансу, по граничным условиям модели, по месту и объему аттрактора и др.). Вероятно, могут быть обнаружены и установлены пределы вариативности формы текста. Большой интерес вызывают также виды универсальных «монтажных цепочек, проявляющихся на разных уровнях языка (словообразование, синтаксис, текстообразование, целый текст). Сколько их реально употребляется, какие более распространены и/или редки в русском тексте – это пока апробировано в исследовании Е.С. Пушкиной на материале текстов правил из трех действующих учебных комплексов по русскому языку. Деривационная цепочка рассматривается ею в качестве компонента сложности учебного текста наряду с размерами текста и предложения, характером синтаксической организации правила, его терминологической насыщенностью, и позиционным распределением композиционных элементов правила (установка, инструкция, примеры и т. п.) [17].

Таким образом, предполагается систематическое изучение характера структурной организации основных позиций инварианта структуры текста с различных сторон, но в единой системе понятий. Язык описания может быть только общенаучным, так как никакие собственно языковые (в традиционном уровне представлении) единицы и процессы не могут обеспе-

чить взгляда на текст как целостность *извне*, поскольку методологически всякий анализ целостных качеств системы неизбежно должен строиться не изнутри объекта.

В связи с этим особую актуальность приобретает углубленное изучение проблемы повтора в языке и тексте, поскольку через элементы симметрии только и может быть обнаружена в столь разнообразных по языковому и содержательному наполнению текстах инвариантная структурная составляющая. Если исходить из аналогии, что текст может быть рассмотрен в кругу других природных объектов, то ведущей оппозицией системы становятся две категории: различие и повторение, взаимодействие которых и порождает все многообразие форм природы. То же самое должно проявляться и в языке, ибо человек как биологический и физический объект не является исключением, он часть природы и подчиняется ее законам, чего, к сожалению, совершенно не учитывала традиционная лингвистика, пытавшаяся поставить человека и его язык в особое положение. Но в языке есть и нечто, сближающее сферы интересов естественнонаучного знания с гуманитарным. Поиск этой общности, по нашему мнению, способен выработать новые, более психокомфортные для человека способы оперирования текстом. Решение данной задачи выводит на выявление закономерных тенденций сохранения и оптимальности функционирования структуры и смысла текста. В свете сказанного тема текста может рассматриваться в качестве параметра порядка, под который подстраивается система – текст, вписанный в разнообразные среды (сферы функционирования).

Актуальной становится задача описания *того пути*, который должен пройти некоторый фрагмент текста, чтобы быть воспринятым в качестве его темы. Тема рассматривается нами двояко: 1) как интегративный эффект целостного функционирования повторяющегося языкового материала, вписанного автором в текст и вариативно распределенного в его структуре, и 2) как эффект целостного восприятия субъектом всей суммы повторяющегося в тексте, иными словами, то, что повторяется, то и вычитывается как тема текста. Чтобы стать темой, некоторый фрагмент текста должен определенным, а отнюдь не случайным образом, попасть в светлое поле восприятия субъекта. Повторяющееся должно быть предъявлено читателю наиболее оптимальными способами как количественно (некоторая «критическая масса» повторяющегося языкового материала), так и позиционно (либо размещена точно, либо рассредоточена в тексте какими-либо способами).

Необходима подробная проработка структурных стандартов заполнения отдельных позиций текста. Совершенно не изучены стандарты зачинов и концов композиционных зон. Целью такого анализа является: 1) установление круга маркеров позиций, обеспечивающих инвариантную дискретность целого, 2) установление иерархичности подключения маркеров (по функциональному «старшинству») в зависимости от «возраста» системы, 3) позиционная локализация элементов симметрии/асимметрии в структуре текста как проверка алгоритма деятельности активности человека (энтропийная и неэнтропийная составляющие структуры. Для этого необходим анализ реализованных в естественных текстах уровней структурности, способов их сменяемости в рамках целостности.

Смена уровней структурности процесса может происходить по нескольким возможным сценариям: спонтанный рост упорядоченности в системе; его самоорганизация, либо неконтролируемая дезорганизация; утрата структурности; рост стохастичности процесса. Представляют интерес также способы входа и выхода структуры в функциональные режимы организации и самоорганизации.

### **Библиографический список**

1. Белоусов К.И. Форма текста в деятельностном освещении (теоретико-экспериментальное исследование): Автореф. дис... канд. филол. наук. – Кемерово, 2002. – 19 с.
2. Белоусов К.И. Внутреннее время текста // Языковая ситуация в России начала XXI века. – Кемерово, 2002. – Т. 1. – С. 100-107.

3. Белоусов К.И., Москальчук Г.Г., Сидоренко П.П. К построению межуровневой грамматики текста // Концепт и культура. – Кемерово, 2003. – С. 27-35.
4. Блазнова Н.А. Точечные аттракторы в структуре текста: Автореф. дис... канд. филол. наук. – Кемерово, 2002. – 19 с.
5. Ионова М.Б. Абсолютно слабые позиции текста: Автореф. дис... канд. филол. наук. – Кемерово, 2003. – 23 с.
6. Корбут А.Ю., Лихачева О.Б., Москальчук Г.Г. Формообразование в фольклорном тексте // Литература и общественное сознание: Варианты интерпретации художественного текста. – Бийск, 2002. – Вып. 7. – Ч. 2: Лингвистический аспект. – С. 83-94.
7. Коржнева Е.А. Деятельность лингвиста-экспериментатора при исследовании структуры текста: Автореф. дис... канд. филол. наук. – Кемерово, 2003. – 23 с.
8. Манаков Н.А., Москальчук Г.Г. Текст как природный объект // Педагог: Наука, технология, практика. – 1999. – № 2 (7). – С. 58-62.
9. Манаков Н.А., Москальчук Г.Г. Фрактальная природа языка // Лингвосинергетика: проблемы и перспективы: Материалы первой школы-семинара. – Барнаул, 2000. – С. 24-33.
10. Манаков Н.А., Москальчук Г.Г. Система «человек-текст». Возможности моделирования в лингвистике // Образование в информационном обществе: Пособие для студентов гуманитарных вузов. – Бийск, 2000. – С. 178-182.
11. Манаков Н.А., Москальчук Г.Г. Лингвосинергетика: первые результаты, проблемы и перспективы // Методология современной лингвистики: проблемы, поиски, перспективы. – Барнаул, 2000. – С. 107-113.
12. Манаков Н.А., Москальчук Г.Г. Физические параметры структуры текста // Естественные науки и экономика: Ежегодник. – Омск, 2000. – Вып. 5. – С. 21-26.
13. Москальчук Г.Г. Оценка эквивалентности перевода на уровне гармонии целого // Педагог: Наука, технология, практика. – 2000. – № 2. – С. 61-66.
14. Москальчук Г.Г. Теория формообразования текста // Язык. Время. Личность (социокультурная динамика языковых явлений в общенародных и личностных репрезентациях). – Омск, 2002. – С. 517-524.
15. Москальчук Г.Г. К изучению междууровневых переходов в структуре текста // Текст: Варианты интерпретации: Материалы VIII межвузовской научно-практической конференции. – Бийск, 2003. – Вып.8. – С. 284-288.
16. Москальчук Г.Г. Структура текста как синергетический процесс. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 296 с.
17. Пушкина Е.С. Деривационная структура орфографических и пунктуационных правил как параметр оценки их сложности // Текст: варианты интерпретации. Материалы VIII межвузовской научно-практической конференции. – Бийск, 2003. – Вып. 8. – С. 304-309.



ЮРИДИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ  
(СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ  
«ЛИНГВИСТ-ЭКСПЕРТ  
И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПРАВА»  
НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ  
ФАКУЛЬТЕТЕ БГПУ)

**Голев**

**Николай**

**Данилович**

– доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка АлтГУ

**Бринев**

**Константин**

**Иванович**

– кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры общего и русского языкознания БГПУ

**Юрислингвистика** – недавно сформировавшаяся отрасль знания, в центре внимания которой находятся теоретические и прикладные проблемы, возникающие на стыке языка и права. Спектр таких проблем довольно широк и определяется двумя взаимосвязанными направлениями: право – естественный язык, естественный язык – право. Первое направление связано с особенностями юридического функционирования естественного языка, с определением специфически новых качеств последнего при его взаимодействии с юридической сферой, с юридикацией определенных языкоречевых проявлений коммуникации и явлений языковой сферы. Например, конфликты, возникающие при социальном функционировании языка, в частности те из них, которые связаны с разной интерпретацией речевых произведений их автором и адресатом в определенной своей части выходят за рамки внутренних регулятивных возможностей языка и их разрешение требует правового регулирования.

Второе направление определяет постановку и практическое решение проблем, связанных с юридической герменевтикой (толкованием законов), законодательной (шире лингвоюридической) техникой составления различного статуса нормативных документов и т. д. [3].

Возникновение такой отрасли закономерно: оно прежде всего связано с вопросами прикладного характера, необходимость постановки и решения которых стимулируется социальными процессами, происходящими в современном российском обществе<sup>1</sup>. Появление такого рода вопросов выявило некоторую «неготовность» лингвистической и юридической наук решать поставленные перед ними проблемы.

---

<sup>1</sup> Так например, либерализация российского общества вывела многие из социальных конфликтов, ранее вольно или невольно «сворачиваемых», в открытое социальное пространство, где они нередко имеют тенденцию достичь уровня юридического разрешения. Таковы конфликты, связанные с защитой материальных и нематериальных благ. Последние существенным образом динамизируют процессы вокруг закона о гражданско-правовой защите чести, достоинства и деловой репутации. Ср.: «На нынешнем этапе развития российского общества исключительную актуальность и значимость приобретает защита не только имущественных, но и неимущественных прав граждан и юридических лиц» [2]. Либерализация так или иначе обострила чувство собственного достоинства граждан. Свобода слова, свобода выражения мнений (в том числе критических) среди прочих своих общественных достоинств породила и негативные тенденции, связанные со злоупотреблениями такими свободами, и в этой связи - необходимость их правового регулирования.

Данное обстоятельство связано прежде всего с тем, что юрислингвистическая наука и практика находится на начальном этапе своего развития, ее теоретические представления еще находятся на стадии формирования, практическая же деятельность ввиду отсутствия четких теоретических представлений и презумпций носит по большей части стихийный и субъективный характер<sup>2</sup>. Вторая причина неразработанности юрислингвистических проблем связана с междисциплинарным характером новой отрасли знания и специфичностью конкретных прикладных выходов его применения. Специфичность проблем на оси язык – право определяется особым статусом языковых, коммуникативных проявлений естественного языка в юридической сфере во всех ее измерениях. В этом плане юрислингвистическая предметная область в онтологическом плане оказывается полностью не выводимой ни из свойств естественного языка, ни из особенностей юридической сферы. Вследствие этого попытки одностороннего подхода к такого рода проблемам как со стороны лингвистики, так и со стороны юриспруденции обладают весьма ограниченными объяснительными теоретическими и практическими возможностями. Позитивное решение названных проблем возможно только при наличии квалифицированных специалистов, компетентных как в области лингвистики, так и в области юриспруденции, способных учитывать «интересы» лингвистической и юридической сторон. Введение специализации «Лингвист–эксперт и преподаватель права» и имеет своей целью подготовку специалистов, обладающих навыками и умениями в области двух смежных наук. Такого рода специалист будет востребован в различного рода деятельности, связанной с юридическими аспектами естественного языка и языковыми аспектами права как теоретического, так и прикладного характера.

**Теоретический аспект** связан с решением научных проблем взаимодействия и взаимоотношения языка и права (онтологический аспект), а также взаимодействия методов и методологий принятых в лингвистике и юриспруденции (гносеологический аспект). Юридический язык представляет собой специфическую семиотическую систему, сформированную и формирующуюся под воздействием двух разнонаправленных детерминант: естественно языковой и юридической. Он представляет своего рода преобразованный естественный язык, предназначенный в функциональном отношении для обслуживания нужд юридической сферы. А если это язык, то возникает необходимость лингвистического описания его свойств, привлечения лингвистических методик и методологий при таком описании. Функциональные проявления юридического языка, связанные прежде всего с юридической деятельностью, заключаются не только (может быть, и не столько) в отражении в нем воли законодателя<sup>3</sup>, но сближается с деятельностью по созданию и трактовке юридических текстов, а язык признается в качестве способа существования права [1]. В этом плане лингвистика по отношению к праву приобретает статус не только смежной, но и фундаментальной науки [4], что обуславливает необходимость лингвистического взгляда на теоретические проблемы права.

**Прикладной аспект** связан с двумя формами: криминалистической (экспертной) деятельностью лингвиста и образовательной, направленной на повышение уровня лингвоюридической и юрислингвистической культуры российского общества.

**Криминалистическая деятельность** прежде всего включает в себя экспертизу конфликтных текстов в связи с реализацией закона о защите чести, достоинства и деловой репутации граждан. Социальная актуальность такой работы обусловлена тем, что процесс демократизации российского общества приводит к увеличению числа такого рода судебных дел, и соответственно – к усилению потребности в экспертизе конфликтных ситуаций, определяемых языком.

---

<sup>2</sup> Например, экспертная деятельность в связи с делами по защите чести, достоинства и деловой репутации граждан осуществляется в настоящее время стихийно, разрозненно, во многом субъективно; необходимы усилия по аккумулярованию материала в одном центре, его систематизации, научному осмыслению общих принципов и частных приемов и разработке на этой основе единых правил экспертной деятельности.

<sup>3</sup> При таком подходе воля законодателя, по нашему мнению, представляет собой детерминанту генетического порядка

Другой аспект экспертной деятельности – практическое участие в экспертизе юридических текстов разного типа. Это, во-первых, – участие в работе по созданию юридических документов (в первую очередь – законопроектов), во-вторых, – в лингвистическом анализе спорных юридических текстов в качестве лингвистов-экспертов.

**Образовательный аспект**, как уже отмечалось, направлен на повышение юрислингвистической культуры граждан российского общества. Необходимость разработки и внедрения образовательных программ, предметом которых является зона пересечения языка и права обусловлена тем, что рядовые граждане регулярно включаются в лингвоюридическую деятельность в качестве читателей и интерпретаторов юридических текстов и создателей юридических документов различного статуса, часто выступают истцами и ответчиками в связи с конфликтами в области речевой коммуникации. Этот факт обуславливает необходимость повышения качества школьного правового образования, которое невозможно без юрислингвистической специализации. Специализация имеет выходы и в сферу высшего юридического образования. Диапазон ее применения довольно широк. Он включает в себя филологическое обеспечение профессиональной коммуникации юриста, юридическую герменевтику, включающую лингвистическое толкование юридических документов, и юрислингвистическую технику их создания<sup>4</sup>. Лингвистическая грамотность юриста в каком-то отношении является гарантией эффективности и надежности законодательства.

Характер новой специализации обуславливает образовательную программу, которая вводится на филологическом факультете БГПУ. Помимо основных предметов филологического профиля предполагается введение специальных юридических курсов, а также курсов, непосредственно относящихся к профессиональной сфере будущего специалиста (примерные программы таких курсов см. в [5]). Приведем перечень дисциплин, входящих в учебный план специализации «Лингвист-эксперт и преподаватель права».

### ***I. Общеюридические дисциплины***

1. Теория права.
2. История права.

### ***II. Специальные дисциплины***

1. Юридическая герменевтика.
2. Юрислингвистика.
3. Филологическое обеспечение профессиональной коммуникации юриста.
4. Юридическая документация.

Названные предметы являются базовыми и рассчитаны на весь курс обучения. Помимо основных дисциплин планируется разработка спецкурсов «Юридический язык: лингвистические и юридические аспекты», «Языковое право», «Юрислингвистическая конфликтология» и др. Кроме этого студенты будут включаться в научную (в рамках спецсеминаров и дипломных работ) и практическую деятельность, связанную с прикладными аспектами юрислингвистики. Специализация также предполагает производственную практику, которая может быть связана с работой студентов в качестве экспертов в периодических изданиях (оценка степени конфликтности текстов, готовящихся к выходу в печать), в органах государственной власти и местного самоуправления в качестве экспертов по составлению юридических документов, а также с преподаванием права в школе и юрислингвистических, лингвистических курсов на юридических факультетах вузов.

---

<sup>4</sup> Отметим, что до настоящего времени курс русского языка в юридических вузах ограничен рамками факультативного курса риторики и культуры речи. Такое положение вряд ли соответствует настоящему социальному запросу, который связан с более широкой областью пересечения лингвистической и юридической видов деятельности.

*Библиографический список*

1. Голев Н.Д. Юридический аспект языка в лингвистическом освещении // Юрислингвистика – 1: проблемы и перспективы. – Барнаул, 1999.
2. Анисимов А.Л. Гражданско-правовая защита чести, достоинства и деловой репутации по законодательству Российской Федерации. – М., 2001. – С. 8.
3. Александров А.С. Юридическая техника – судебная лингвистика – грамматика права // Проблемы юридической техники. – Нижний Новгород, 2000.
4. Голев Н.Д., Матвеева О.Н. Юрислингвистическая экспертиза: на стыке языка и права // Сибирский филологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 146-156.
5. Юрислингвистика – 4: юрислингвистические дисциплины на юридических и филологических факультетах в российских вузах (программы, учебные планы). – Барнаул, 2003.

## НОВЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Черепанова  
Лариса  
Витальевна**  
– кандидат  
педагогических наук,  
доцент кафедры  
русского языка  
ЗабГПУ  
им. Н.Г. Черны-  
шевского

Современное понимание целей образования, изложенное в последних документах [1], требует разработки новых подходов к моделированию и структурированию как целей, так и содержания образования в целом и отдельных образовательных областей.

Как известно, главными целями обучения русскому родному языку в основной и полной (средней) школе является развитие у школьников определенных видов компетенции: лингвистической, языковой, коммуникативной (речевой) и социокультурной.

Покажем возможный подход к моделированию и структурированию содержания лингвистической компетенции как цели обучения русскому языку в свете современных целей и задач образования, а также содержания обучения в данном направлении.

Как нам видится, в качестве концептуальных основ определения структуры и содержания понятия «лингвистическая компетенция» на современном этапе может быть следующее:

► Ученик должен пониматься как языковая личность, то есть индивид, обладающий совокупностью разноуровневых (вербально-семантического, когнитивного и прагматического уровней) способностей, готовностей и умений, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, различающихся разной степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью, которая формируется у него под воздействием различных процессов и факторов, в том числе самого языка [2].

► Одной из важнейших характеристик языковой личности является его способность к когнитивной деятельности – деятельности, в результате которой она приходит к определенному решению и/или знанию, то есть пониманию (интерпретации) чего-либо, ядро которой составляет языковая когниция.

► Ученик должен пониматься как субъект собственной учебно-познавательной деятельности, что предполагает наличие у школьника следующего:

1) сформированной системы мотивов и потребностей учения: познавательных интересов, в том числе «желания учиться» [3];

2) наличия определенных качеств личности: пытливости, любознательности, готовности и стремления к познавательной деятельности, жажды знаний и др.;

3) теоретического мышления, заключающегося в особом подходе к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития и рефлексии, направленной на осознание способов учебно-познавательной деятельности, позволяющих ученику выбирать из определенного запаса действий те, которые для конкретной учебной ситуации являются оптимальными;

4) критического мышления, основу которого составляет «критичность ума», под которой понимают психологический механизм, функцией которого является контроль, включающий рефлексивный и нерефлексивный анализ, обоснование и аргументированное отношение к цели деятельности, ее процессу и результату, позволяющий корректировать действия в соответствии с разными условиями;

5) развитой рефлексии, являющейся основой регуляции умственной работы, контроля и ее дальнейшего развития, а также личностной оценки и самооценки;

6) нравственных качеств, формирование и развитие которых осуществляется средствами родного языка.

Таким образом, определяющими компонентами в структурировании лингвистической компетенции следует выделить:

**-качества личности** (когнитивные: работоспособность, стремление к познавательной деятельности, любознательность, эрудированность, сообразительность, пытливость и др.; креативные: формулирование гипотез, конструирование версий, интуиция, способность к интеграции и продуцированию идей и др.; методологические: знание учеником своих возможностей и оптимальных условий занятий каждым предметом, понимание того, в чем он себя в них реализует, организованность и самоорганизованность, рефлексивность и др.);

**-способности**, к главным из которых мы относим языковую способность;

**-готовности**, ведущей из которых является готовность к дальнейшему развитию (система свойств и качеств личности, обеспечивающих потребность и возможность ее саморазвития в границах определенного возрастного этапа или при переходе от одного этапа к другому(4)).

Это предполагает выделение следующих компонентов лингвистической компетенции:

1. **Когнитивный компонент** (в него входит совокупность предметных (лингвистических) и метапредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности).

2. **Регуляторный компонент** (его составляют знания, умения, навыки и способы деятельности в рефлексии, самодиагностике, самооценке и самокоррекции).

3. **Личностно-смысловой компонент** (включает систему ценностных ориентаций и эмоциональную окрашенность учебного материала) [5].

Такая структура лингвистической компетенции позволяет определить ее как **совокупность специальных (лингвистических и учебно-языковых) и метапредметных (общепредметных) знаний, умений, навыков, способов деятельности и ценностных ориентаций, сформированную в результате изучения учащимися образовательной области «русский язык» и служащую средством формирования ключевых компетентностей.**

Такое понимание определяет статус лингвистической компетенции в системе лингводидактических понятий. Лингвистическая компетенция становится не только одной из ведущих целей обучения родному языку, но и компонентом содержания образования по русскому языку, результатом обучения, средством языкового, интеллектуального, духовного и мировоззренческого развития школьников, а также средством формирования коммуникативной, языковой и социокультурной компетенций и, наконец, ключевых компетентностей.

В этой связи работа по формированию лингвистической компетенции должна строиться в русле когнитивно-коммуникативного, деятельностного и личностно ориентированного подходов и основываться на следующих принципах:

► **когнитивности** (формирование лингвистических знаний и учебно-языковых умений, навыков и способов деятельности учащихся происходит в тесной взаимосвязи с формированием

метапредметных знаний (знаний о знаниях, приемах и средствах восприятия и смысловой переработки научной информации) и метаумений (например, умений сопоставлять разные точки зрения, данные разных наук, соотносить эмпирические знания и знания, накопленные учащимися в процессе изучения лингвистики, ориентироваться в структуре учебного задания: инструкциях, образцах выполнения заданий, алгоритмах и т. д., работать с источниками знаний, используя разнообразные приемы и др.), что позволяет учителю сформировать у учащихся представление об учении как деятельности познания, знании как результате и ориентире этой познавательной деятельности, формах знаний и способах его добывания; лингвистические знания, умения и способы деятельности составляют часть единой картины мира или образа мира, «так как язык есть составная часть социальной памяти, целостная система значений, являющаяся ориентировочной основой как для познавательной деятельности, так и для деятельности общения» [6];

► коммуникативности (во-первых, процесс формирования лингвистической компетенции осуществляется в процессе общения, во-вторых, приобретенные в ходе обучения знания, умения, способы деятельности развивают навыки общения, под которым понимается система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной трудовой деятельности, реализующих общественные и индивидуально-психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего языковые);

► текстоцентричности (учебно-научные лингвистические тексты, разнообразные по тематике, типологической и жанровой отнесенности, позволяют во взаимосвязи и комплексе формировать знания, умения, навыки и способы деятельности когнитивного, регуляторного и личностносмыслового компонентов, а также способности и готовности во всех видах речевой деятельности);

► образовательной рефлексии (ученик должен осуществлять рефлекссию как над содержанием образования, так и над собственной учебной деятельностью; рефлексия над содержанием образования предполагает, во-первых, видение учеником курса «Русский язык» во всей полноте и взаимосвязи: он должен понимать и осознавать парадигматические и синтагматические связи языковых единиц, языкознание как многоаспектную лингвистическую науку, исследующую языковую систему в синхронном и диахронном аспектах, разносторонность и многозначность языковых единиц (например, слова как совокупности фонем и морфем, лексической, единицы, части речи и, наконец, как члена предложения), во-вторых, ученик должен понимать и осознавать понятия и знания как ориентировочную основу и собственной учебной деятельности в целом, и учебно-языкового умения в частности; рефлексия над собственной учебной деятельностью предполагает осознание учеником каждого действия собственной учебно-познавательной деятельности, его самоанализ, самооценку и при необходимости самокоррекцию);

► обучения деятельности (процесс формирования лингвистической компетенции есть деятельность, направленная на освоение учащимися лингвистики как области научного познания и разнообразных приемов действия с языковыми единицами, поэтому система обучения должна включать в себя научение школьников ставить перед собой цели деятельности (на этапе ориентировки), планировать ее (на этапе планирования), осуществлять контроль и самоконтроль и оценку своих и чужих действий (на этапах реализации и контроля), а также научение школьников способам и приемам учебно-познавательной деятельности и ее организации);

► комплексности (выражается во взаимодействии всех принципов, на которых выстраивается система работы по формированию лингвистической компетенции, взаимосвязи и взаимозависимости компонентов лингвистической компетенции, видов речевой деятельности, а также комплексного подхода к использованию различных упражнений).

Покажем, как в соответствии с определенными нами принципами может быть организовано формирование лингвистической компетенции.

Как уже было сказано, важнейшим средством обучения русскому языку является **учебно-научный лингвистический текст**. Работа, направленная на осмысление содержания текста, помогает ученикам осмыслить лингвистическую информацию как основу будущей практической деятельности (по анализу, классификации и т. д. языковых единиц), освоить разнообразные приемы, помогающие сориентироваться в тексте, осмыслить содержание и освоить общепредметные умения и способы деятельности. К ним относятся: анализ заголовка, зачиночных предложений абзацев, задавание цепочки вопросов по содержанию текста, деление текста на смысловые части и озаглавливание их, объяснение терминов, нахождение ключевых слов, дополнение примерами, выделение известного/неизвестного, главного/второстепенного, заполнение готовой таблицы, составление собственной таблицы, опорных конспектов, алгоритмов и др. Задания на рефлексивные умения развивают рефлексивные умения, умения самоконтроля. К ним относятся: рефлексивные задания (например, такие: проверь, содержат ли сильные позиции текста основную мысль; прочти первые (тематические) предложения абзацев и определи, содержат ли они микротемы; найди ключевые слова и определи, понятны ли тебе значения этих слов, если нет – их значение выясни по толковому словарю; составь план текста, используя тематические предложения абзацев, и проверь. Все ли тематические предложения нашли место в плане; перескажи текст и сопоставь и планом, текстом) и рефлексивные вопросы:

а) вопросы на самоанализ восприятия:

-Что тебе было известно до чтения текста?

-Что для тебя было новым?

-Интересен ли тебе текст?

-Что в тексте показалось интересным?

-Что было тебе не интересно?

-В чем главная мысль текста?

б) вопросы на рефлексивные действия:

-Удалось ли тебе сразу ответить на последний вопрос (предыдущий) ?

-Почему удалось?

-Почему не удалось? Для того чтобы ответить на этот вопрос, еще раз просмотри предыдущие задания и определи, задания какого этапа ты не выполнил/выполнил неверно.

в) задания на самооценку работы:

оцени свою работу по критериям:

1) *правильно* выделил все опорные предложения, *правильно* понял все главные мысли, *правильно* ответил на *последний* вопрос первой группы («5» баллов);

2) *правильно* выделил все опорные предложения, *правильно* понял все главные мысли, *неточно* ответил на *последний* вопрос первой группы («4» балла);

3) *правильно* выделил *не все* опорные предложения, *правильно* понял *не все* главные мысли, *неточно* ответил на *последний* вопрос первой группы («3» балла);

4) *неправильно* выделил *большинство* опорных предложений, *не понял* текст («2» балла).

г) задания на групповую (парную) рефлексивную:

-Сформулируй вопросы, которые ты бы хотел задать однокласснику, и определи на него ответ.

-Задай вопрос однокласснику и сопоставь его ответ со своим. Совпали ли они? Если нет, определи почему?

Нетрудно заметить, что работа с учебно-научным лингвистическим текстом организуется в соответствии с фазами деятельности. Так, на этапе ориентировки задача ученика – научиться осознавать мотивы будущей деятельности и ставить цели. Эффективным приемом научения этому являются рефлексивные вопросы. Например, такие:

-Что ты хочешь узнать из данного текста?

-Как ты считаешь, связан ли этот текст с материалом, изучаемым на уроке? Изученным ранее?



-Попробуй определить, как он связан с ранее изученным материалом?

-Для чего тебе нужны знания, полученные из текста?

Для ответа на последний вопрос на первом этапе обучения школьникам полезно предложить варианты ответов, из которых они могут выбрать тот, который совпадает с их мнением: 1) чтобы расширить кругозор; 2) чтобы выполнить задание; 3) чтобы понять следующую тему и т. д.). Впоследствии, когда ученики будут научены данному приему самоанализа, следует приучать их отвечать на вопрос самостоятельно, фиксируя письменно ответы, так как систематическое сопоставление их даст возможность учащемуся видеть, как у него изменяется мотивация деятельности (и изменяется ли она вообще) и уровень сформированности данного умения, а учителю – проследить, как формируются и качественно изменяются у школьника разного рода умения, в том числе умения рефлексии, самоанализа.

На этапе планирования ученик должен научиться планировать собственную деятельность и осознавать смысл и место каждого действия в достижении поставленной им цели. Этап реализации – один из сложнейших, так как он заключается не только в выполнении каких-либо действий и операций с текстом, но и в рефлексии над ними. На этапе контроля ученик должен отчетливо осознать, насколько он достиг поставленной цели, что ему не удалось выполнить и почему. Ответ на последний вопрос часто не могут дать даже взрослые, обладающие достаточным, казалось бы, опытом. Поэтому данное рефлексивное умение предполагает организацию целенаправленной, поэтапной и систематической работы по его формированию. Полезным в данной работе будет уже описанный выше прием выбора учеником нужного ответа из ряда предложенных вариантов.

Подобным образом должна быть организована работа с лингвистическим понятием. Понятие – сложнейшая логическая, гносеологическая и методическая категория. Под понятием философы понимают «одну из форм отражения мира в мышлении, с помощью которой познается сущность явлений и процессов, обобщаются их существенные стороны и признаки» [7; 321], ряд логиков, например М.С. Строгович, считает, что понятие – **форма мышления**, отражающая и фиксирующая существенные признаки вещей и явлений объективной действительности. Другие (В.Ф. Асмус, К.С. Бакрадзе, Е.К. Войшвилло и другие) понимают под понятием **мысль**, являющуюся результатом обобщения предметов или явлений того или иного класса по более или менее существенным признакам. Психологами понятие часто определяется как обобщенное **знание**, отражающее существенные свойства предметов и явлений. Таким образом, понятие – сложнейшая логическая и философская категория. Это результат определенного этапа в развитии наших знаний о тех или иных объектах материального мира. Возникнув, понятия сами становятся объектом познания. И для их познания используются, в свою очередь, другие понятия. Так понятие выступает одновременно и как форма мышления, и как результат мыслительной деятельности, и как ее продукт, и, наконец, как средство мысленного воспроизведения, построения материального объекта, то есть как особое мыслительное действие.

В дидактике понятие – **форма существования знания** [8], **компонент содержания** любой **компетенции**, в том числе лингвистической. Формирование понятий, обеспечение их полноценного усвоения – важнейшие условия овладения учащимися лингвистики и системой научных знаний.

Работа по усвоению школьниками лингвистических понятий в русле предложенного подхода заключается в следующем:

1. Учащиеся должны знать: *виды свойств лингвистических объектов* (существенные/несущественные; общие/отличительные; необходимые/достаточные); *приемы* логического мышления и *содержание действий приемов* (сравнение, подведение под понятие, выведение следствия из понятия); *содержание действий* по ограничению, обобщению, делению, классификации, определения понятий; условия, при которых возможно проводить данные операции. Эти знания – основа рефлексии, без которой невозможно научить школьников осознанным действиям как с лингвистическим, так и любым научным понятием.

2. Учащиеся должны уметь: *проводить операции* (ограничения, обобщения, деления, классификации, определения) с понятиями и устанавливать правильность/неправильность проведения операции, в случае неправильного проведения операции устанавливать причину и корректировать деятельность; *проводить работу со свойствами лингвистических объектов* (выделять существенные/несущественные, общие/отличительные, необходимые/достаточные признаки, также определять, какие из них являются существенными/несущественными, общими/отличительными и необходимыми/достаточными для конкретного объекта, какие свойства необходимы для определения понятия в соответствии с поставленной перед собой целью и почему); *уметь для себя определять цель изучения понятия и выбирать* в соответствии с целью *соответствующий прием*; осознавать признаки, включенные или не включенные в определение понятия, действия с этими признаками; а также самостоятельно *создавать определения понятий*, анализировать их с разных позиций, определять, в чем и по какой причине определение понятия составлено неверно (или имеет недочеты) и в случае необходимости корректировать его.

Например: В предложении *Рекомендую читать хорошие книги* ученику нужно подвести под понятие «член предложения» слово «читать». Учащийся приемом постановки вопроса (что делать?) подводит слово под понятие «член предложения» и делает вывод, что слово «читать» является частью сказуемого. Далее ученик с помощью учителя и учащихся устанавливает, что операция подведения под понятие им была проведена неверно, а значит, неверно определена синтаксическая функция слова «читать». Суть следующего шага ученика должна состоять в том, чтобы определить причину неверного действия. Для этого ученик должен провести операцию ограничения понятия, то есть вспомнить виды сказуемых и их характеристики. В результате школьник приходит к выводу, что данный инфинитив не может выступать в качестве смысловой части составного глагольного сказуемого, потому что, во-первых, слово «рекомендую» не может быть глаголом-связкой по значению, во-вторых, он и инфинитив называют действия, производимые разными лицами. Далее ученик корректирует свою деятельность с учетом проведенного самоанализа. Он рассуждает примерно так: чтобы определить, каким членом предложения является инфинитив, надо определить, действия одного или разных лиц обозначают глаголы, если одного, то необходимо узнать, не являются ли данные глаголы составной формой будущего времени, если не являются, то в предложении составное глагольное сказуемое. Так как в данном предложении глаголы обозначают действия разных лиц и это не составная форма будущего времени, то, следовательно, составным глагольным сказуемым они не являются. Значит, для того чтобы определить синтаксическую функцию инфинитива, нужно задать смысловой вопрос (что?). Инфинитив в предложении является дополнением (его можно заменить на однокоренное существительное «чтение»). И последний шаг ученика заключается в осознании причин неверного выполнения действия с понятием. Ученик ошибся потому, что при подведении инфинитива «читать» под понятие «член предложения» оперировал не всеми его существенными признаками.

Большими развивающими возможностями в развитии рефлексии при работе с понятиями имеет такая форма работы, как заполнение «Языковой биографии», одной из частей «Языкового портфеля ученика». «Языковая биография» - структурная и смысловая часть «Языкового портфеля», заполняемая учеником и учителем систематически после или в процессе изучения раздела (темы). «Языковая биография» отражает составляющие содержания лингвистической компетенции: знания (что я знаю) и умения (что я могу),-которые оцениваются учащимся и учителем по определенным критериям (уровням), например: 1 уровень – «затрудняюсь (не могу)»; 2 уровень – «могу, приложив усилия»; 3 уровень – «могу легко, без затруднений». Сопоставление самооценки и оценки учителя поможет учащемуся более объективно подходить к собственным знаниям и умениям, приучаясь не завышать и не занижать собственные возможности, а учителю – определить уровень развития компонентов лингвистической компетенции и организовать индивидуальную работу с учеником, усиливая ее в тех направлениях, в которых

ребенок испытывает затруднения (в том числе в рефлексии, самооценке), и постепенно усложняя лингвистический материал и степень самостоятельности при выполнении заданий.

Содержание части «Языковой биографии», связанной с языковыми понятиями общо может быть представлена так:

Знаю:

- что составляет определение понятия (родовое понятие и существенные признаки);
- как составить определение понятия;
- как подвести единицу языка под понятие;
- как вывести из понятия его существенные/несущественные, общие/отличительные, необходимые/достаточные признаки;
- как произвести ограничение понятия, обобщение понятия, деление понятия, классификацию понятия и т.д.

Умею (могу):

- дать определение понятию;
- выделить для понятия родовой признак (существенные /несущественные, общие/ отличительные, необходимые/достаточные признаки);
- классифицировать понятия по родовому (видовым) признаку;
- установить связи между – однородовыми понятиями (разнородовыми понятиями);
- сопоставить однородовые понятия и выделить – общие признаки, отличительные и т. д.;
- объяснить, почему я выделил данные признаки понятия из ряда предложенных в качестве существенных (несущественных, общих/отличительных, необходимых/достаточных);
- объяснить, какие признаки необходимо взять как существенные для определения понятия;
- объяснить, почему данные признаки являются для определения понятия несущественными (существенными и т. д.).

Для работы учителю необходимо разработать каждый ее компонент с учетом изучаемого в каждом классе материала, например при изучении фонетики, лексики и т.д.

Как показывает экспериментальное обучение, сначала при заполнении «Языковой биографии» затрудняются все школьники, так как осознание собственных достижений - сложная умственная деятельность, однако при заинтересованности учителя, в систематическом и целенаправленном обучении этому виду рефлексивной деятельности и при создании устойчивой мотивации у школьников постепенно пробуждается интерес к такой работе, а сопоставление результатов, полученных за определенный промежуток времени, у многих школьников не только вызывает интерес, но и заставляет всерьез задуматься о собственных образовательных приращениях, что, в свою очередь, помогает учителю формировать мотивы изучения лингвистики, в том числе познавательные интересы.

Таким образом, данный подход, в основе которого лежат идеи личностно ориентированного обучения школьников и понимания ученика как языковой личности, способной и готовой к когнитивной деятельности не только в плане ее реализации, но и в плане организации, т. е. выступающей в качестве субъекта учебно-познавательной деятельности, заставляет искать новые подходы к структурированию и моделированию основных целеполагающих понятий и содержания обучения русскому языку, а также приемы, направленные на активизацию и оптимизацию процесса обучения.

### ***Библиографический список***

1. В частности, в документах «Стратегии модернизации российского школьного образования». – М., 2000; «Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе). Проект // Русская словесность. – 2000. – № 2.

2. Так понимают языковую личность Ю.Н. Караулов, А.М. Шахнарович и др.
3. См. об этом В.В. Давыдов «Теория развивающего обучения», Г.И. Щукина «Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся» и др.
4. Такое понимание встречаем у А.А. Леонтьева.
5. Подробно о содержании лингвистической компетенции см. статьи автора: Лингвистическая компетенция в современной лингводидактике // Русский язык: история и современность. – Ч.2. – Челябинск, 2002. – С. 225-229; К вопросу о рефлексивном компоненте лингвистической компетенции // Филологическое образование в вузе и школе: традиции и перспективы. – Чита, 2002. – С. 37-43; Компетенция и компетентность как основные целеполагающие понятия преподавания русского родного языка // Лингвистика и школа: Доклады международной научной конференции «Лингвистика и школа». – Красноярск, 2002. – С. 218-224; К вопросу о личностно-смысловой составляющей лингвистической компетенции // Православие и образование. 6 Иннокентьевские чтения. – Чита, 2003. – С. 157-160; Лингвистическая компетенция – понятие современной лингводидактики // Материалы международной научно-практической конференции «Филологическое образование в школе: проблемы и перспективы». – Москва, 2003. – С. 136-138.
6. См. Леонтьев А.А. Иностранный язык не должен быть «чужим» // Язык и речевая деятельность в общей и пед. психологии. – Москва-Воронеж, 2001. – С. 339.
7. Философский словарь. – М., 1972.
8. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М., 1993.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Сидоров  
Леонид  
Константинович**  
– доктор педагогических наук  
профессор,  
зав. кафедрой  
теоретических  
основ физического  
воспитания КГПУ  
им. В.П. Астафьева

**Аннотация.** Построение современной системы физического воспитания позволило кардинально улучшить состояние детей и школьников, сформировать для дальнейшей реализации двигательную потребность как первооснову процесса физического воспитания подрастающего поколения.

**Ключевые слова.** Система физического воспитания, структура, содержание, методическое обеспечение, концепции, взгляды, подходы.

Двигательная потребность является одной из жизнеопределяющих человеческих потребностей (Л. Brentano, 1921; В.Г. Лежнев, 1939; А.Н. Леонтьев, 1971; Д.А. Леонтьев, 1992). Являясь, по своей сути, биологически обусловленной, она при соответствующих условиях имеет тенденцию эволюционизировать, превращаясь в более значимую для человека – духовно и социально ориентированную. Иными словами, двигательная потребность из утилитарной (свойственной организму индивида) становится потребностью личности (Е.П. Ильин, 1980, 2000; Л.И. Божович, 1972; В.С. Магун, 1978).

Анализ многочисленных литературных источников [1 – 9] показывает, что современное физическое воспитание подрастающего поколения совершенно не учитывает указанных выше положений. Следствие – неверность и смещение методологических и концептуальных аспектов построения системы физического воспитания.

Первое доказательство тому – цель системы физического воспитания. Формулировка цели, скорее всего, отражает следствие, а не причину объяснения ее сущности. Напомним эту формулировку. Цель физического воспитания, по Л.П. Матвееву (1991), заключается «во всестороннем и гармоничном развитии личности человека, способного к высокопроизводительному труду и защите Отечества». Как видим, на двигательную потребность как первооснову построения процесса физического воспитания, нет и намека. На наш взгляд, такое толкование цели совершенно извращает суть физического воспитания, а оно основывается на логике развития личности человека, именно развитие и формирование двигательной потребности должно являться основной целью физического воспитания. Логика мысли напрямую подтверждает тот факт, что сформированность потребности в движении снимет массу проблем, стоящих перед системой физического воспитания: организационных, финансовых, материальных и кадровых.

Нынешнее же положение физического воспитания показывает, что при 20 с лишним лет занятий физической культурой на разных возрастных этапах (уровнях) мы получаем скорее негативный, нежели позитивный результат. Результат, выражающийся в 80-ти процентах выпускников школ с ослабленным здоровьем и обремененных различными патологическими отклонениями.

В чем же дело? А дело, прежде всего в том, что методология и концепции физического воспитания основаны на неверно выстроенных посылах, не имеющих ничего общего с логикой развития человека как индивида и личности.

Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем иное, принципиально отличное от действующей построение системы физического воспитания. Прежде всего – с постановки цели. На наш взгляд, ее формулировка должна звучать следующим образом: «Цель физического воспитания заключается в формировании и реализации двигательной потребности как первоосновы всестороннего и гармоничного развития личности человека, способного к высокопроизводительному труду и защите Отечества». Именно такое толкование цели позволит упорядочить, опять же в соответствии с логикой мысли, задачи, принципы построения современной системы физического воспитания, ее организационные, содержательные и методические основы.

Начнем с задач. В теории известны три задачи системы физического воспитания: образовательные, воспитательные и оздоровительные. Какие из них должны быть приоритетом системы? По В.И. Ляху (1996), А.П. Матвееву (1997), Г.П. Богданову (1974) – образовательные, то есть постановка школы движений. На наш взгляд, прежде всего, оздоровительные, и главное, воспитательные – те, которые решают проблемы здоровья и функционального развития детей. Это, по сути, решение вопросов строительства фундамента для решения образовательных задач, то есть постановки школы движений. Иными словами, «телега должна стоять позади лошади», но никак не наоборот. Поясним фактом – к окончанию школы дети, как правило, не обладают должными двигательными умениями и навыками, хорошим здоровьем и физической подготовленностью.

Второе очень важное положение в построении системы физического воспитания – структура. В теории известны ряд ее уровней: детские дошкольные учреждения – школа (младшая, основная, средняя) – учреждения дополнительного педагогического образования (ДЮСШ, ДЮК ФП и т.д.) – вузы.

По существующей структуре приоритет того или иного уровня не определен. Мы же предлагаем наделить приоритетом два возрастных уровня: ДДУ – младшая (начальная) школа, т.е. дети 2-11 лет. Указанный приоритет должен выражаться в предоставлении всех необходимых условий для становления и формирования устойчивой и мотивированной потребности в движении и последующей стадии – становлении привычки заниматься физическими упражнениями. Только в этом случае возможны снижения различных затрат на физическую культуру. Человек, обладающий необходимым уровнем сформированности потребности, в дальнейшем не будет столь остро, как при нынешнем положении, ощущать недостаток в кадровом и материальном обеспечении. Достаточно будет тех условий, которые его окружают (лесные тропинки, скверы, простейшие сооружения) и приобретенная привычка действовать самостоятельно! При подобном состоянии потребности человек будет ощущать дискомфорт (и духовный и физический) до тех пор, пока он не удовлетворит эту потребность. На первой же ступени (ДДУ – начальная школа) условия должны быть максимальными.

По разработанной нами структуре системы физического воспитания (Л.К. Сидоров, 2002) определяется две ступени, тесно взаимосвязанные целями, задачами и способами исполнения:

- I ступень: ДДУ – начальная школа, где наблюдается *формирующая фаза* развития потребности;
- II ступень: основная школа (5-9 кл.), где еще формируется, но уже и реализуется потребность в движении – *формирующе-реализационная фаза*;

- основная школа – ДЮК ФП-ДЮСШ-вузы, где уже непосредственно реализуется потребность – *реализационная фаза*, характеризуемая высоким уровнем проявления потребности в соответствии с интересами и воле изъяснением занимающегося.

Третий фактор проявления, становления и реализации двигательной потребности – время, отводимое на физическое воспитание. По нашему мнению, занятия по физической культуре, особенно на 1-ой ступени, должны проводиться не менее 3-х раз в неделю и носить тренирующе-ориентированный характер. Согласно физиологии физических упражнений (Н.А. Фомин, 1974, 1988; А.А. Маркосян, 1974 и др.) эффект последствия мышечной нагрузки, вызывающий значительные функциональные сдвиги в организме ребенка, может быть получен при занятиях не менее 3-х в неделю.

Четвертый фактор – отражающий уникальные возможности детей 2-11 лет, обеспечивающий *соответствие* нагрузок возможностям организма детей названного возраста. Недостаточность получаемых детьми мышечных нагрузок несет не меньший ущерб здоровью, чем перегрузки (Н.А. Фомин, 1988; И.А. Аршавский, 1990; В.К. Бальсевич, 2000).

Все вышеизложенное обозначает новую концепцию построения современной системы физического воспитания и структурно, и содержательно, и методически.

Выводы:

1. Действующая система физического воспитания подрастающего поколения остро нуждается в кардинальном обновлении.
2. На основе учения о потребностях разработана концепция современного видения построения системы физического воспитания.
3. Разработана и экспериментально обоснована структура, содержание и методическое обеспечение системы физического воспитания, обеспечивающей становление и удовлетворение двигательной потребности.

### ***Библиографический список***

1. Аршавский И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. – М.: Наука, 1982. – 283 с.
2. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 1. – С. 15-24.
3. Брентано Л. Опыт теории потребностей. – Казань, 1921. – 263 с.
4. Лежнев В.Г. Намерение, воля и потребность. – М., 1970. – 246 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребность, мотивы, эмоции. – М., 1971. – 310 с.
6. Леонтьев Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. – 1992. – № 2. – С. 31-37.
7. Маркосян А.А. Вопросы возрастной физиологии. – М.: Просвещение, 1974. – 210 с.
8. Матвеев А.П. Теория и методика физической культуры: Учебник. – М.: Физическая культура и спорт, 1991. – 513 с.
9. Фомин Н.А. Физиология человека: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1982. – 320 с.

## ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ЛИЦЕИСТОВ И ВОСПИТАНИЕ

*Учительская профессия – это человековедение, постоянное, никогда не прекращающееся проникновение в сложный духовный мир человека.*

*В.А. Сухомлинский*

**Захарова  
Ирина  
Анатольевна**  
– воспитатель,  
классный руководи-  
тель ГОУ "Алтай-  
ский краевой педаго-  
гический лицей"

Кардинальные изменения в политике, экономике нашего общества повлекли за собой радикальные изменения в ценностных ориентациях, поступках людей, в методах взаимодействия мира взрослых и детей.

Каковы взгляды, убеждения сегодняшних старшеклассников? Какими ценностями руководствуется подрастающее поколение?

Эти вопросы приобретают особую значимость в воспитательной деятельности Алтайского краевого педагогического лицея, где происходит социально-психологическая адаптация сельских школьников к условиям города, дальнейшая индивидуализация личности подростка, развитие его творческих способностей, духовного потенциала и ориентация на профессию педагога в процессе их социализации. Воспитательный коллектив лицея вот уже несколько лет успешно пытается изучать и по возможности корректировать ценностные ориентации лицеистов путем включения их в различные виды деятельности при использовании разнообразных форм и методов работы: дискуссия, диспут, тематические классные часы, камерные вечера, проблемные ситуации, анкетирование.

Сегодня педагогу нужно уметь влиять на внутренний (духовный) мир, нравственную позицию личности подростка, на внешние проявления воспитанности. Анализируя основные направления целенаправленного воспитания, приходим к выводу, что ограничиваться традиционными популярными формами воспитательной деятельности недостаточно. Под воспитанием мы понимаем педагогическую помощь подростку «в преобразовании его жизни, в ее самостроительстве и духовно-нравственном самосовершенствовании. Полагая, что в нынешней ситуации приемлем именно этот взгляд на воспитательную деятельность с акцентом на такие функции воспитателя, как поддержка, помощь, сопровождение с целью обогащения или преобразования жизненного опыта подростка, выстраивания перспектив его жизненного и профессионального самоопределения» [1].

Наиболее активно личностное самоопределение в различных жизненно важных сферах (образовании, будущей профессиональной деятельности, семейной жизни и т. д.) и формирования самосознания происходит в старшем подростковом возрасте. Главным условием для этого является наличие достаточно высокого уровня рефлексии, осознанного жизненного опыта и произвольного поведения.



Именно в подростковом возрасте начинает формироваться устойчивый круг интересов, который является психологической базой ценностных ориентаций подростков. Происходит переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, морали, этики.

Жизненные ценности складываются под влиянием различных факторов, и роль воспитателя мы видим в коррекции поведения в соответствии с культурными общепринятыми нормами, в поддержке нравственного становления подростка, в способствовании формированию эмоционально-ценностных отношений к различным событиям и явлениям жизни. Не вызывает сомнения, что сегодня воспитание – это процесс формирования духовно-нравственных ценностей, «отношений к окружающему миру» (Н.Е. Щуркова). Мир внутренних ценностей не может быть внесен в сознание кем-то извне. Поэтому воспитатель должен включить подростка в воспитательный процесс так, чтобы он стал активным его участником. Чтобы ценностные ориентиры оказались жизнеспособными, не стали пустой декларацией и были приняты подростком, нужно, чтобы они соответствовали актуальным жизненным ценностям подрастающего поколения.

В лицее с помощью студентов исторического факультета и кафедры социальной и педагогической технологий БГПУ с 1997 года проводятся социологические исследования жизненных ценностей лицеистов, мотивов обучения в лицее.

На наш взгляд, предпочтительно использовать для изучения ценностных ориентаций методику М. Рокича, шкалу ценностей, которая в обобщенном виде отражает наиболее актуальные ценности подростка, живущего в современном развитом обществе [2], где терминальные ценности определяют смысл жизни человека (ценности-цели), инструментальные ценности выступают стандартом при выборе определенного типа поведения или действия (ценности-средства). Сравнительный анализ ранговых структур ценностных ориентаций лицеистов, изучение которых осуществлялось нами в 1997 и 2003 годы, позволил выделить основные моменты ценностных ориентаций лицеистов конца прошлого столетия и начала нового. Основные моменты сравнительного анализа отразили следующие наблюдения.

Таблица 1

**Расстановка по ранжиру (рейтинг) терминальных ценностей**

Название ценности	1997год	2003 год
Активная деятельная жизнь	-	12
Жизненная мудрость	-	14
Здоровье	-	4
Интересная работа;	-	6
Красота природы, искусства	-	18
Любовь	-	5
Материально обеспеченная жизнь	2	2
Наличие верных друзей	1	1
Общественное призвание	-	10
Познание	-	7
Продуктивная жизнь	-	13
Развитие	-	9
Развлечения	-	15
Свобода	-	11
Счастливая семейная жизнь	3	3
Счастье других	-	17
Творчество	-	8
Уверенность в себе	-	16

**Расстановка по ранжиру (рейтинг) инструментальных ценностей**

Название ценности	1997год	2003 год
Аккуратность	10	16
Воспитанность	3	9
Высокие запросы	-	10
Жизнерадостность	5	15
Исполнительность	13	8
Независимость	4	7
Непримиримость к недостаткам в себе и других	11	8
Образованность	1	1
Ответственность	9	2
Рационализм	-	4
Самоконтроль	6	6
Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	2	13
Твердая воля	-	5
Терпимость	12	14
Широта взглядов	-	3
Честность	7	12
Эффективность в делах	-	11
Чуткость	8	17

Мы заметили, что у старшеклассников 1997 – 2003 годов происходит осознание и принятие социальных норм общества в целом. Включение в ранг значимых ценностей – образованности, ответственности, деловой активности, личной дисциплины и организованности. Возрастает значимость здоровья, отсутствие которого отмечает медицинская служба лицея: 73 лицеиста из 100 обследованных имеют одно или два хронических заболевания.

В настоящий момент снижается рейтинг ориентаций на межличностные отношения (воспитанность, жизнерадостность, счастье других, терпимость, чуткость), на духовное развитие (мудрость), на самореализацию личности (независимость, активная жизнь).

В структуре межличностных отношений лидирующее положение в 2003 году приобретает позиция общения с друзьями по сравнению с другой ценностью – отношениями в семье. «В процессе социализации группа сверстников в значительной степени замещает родителей и становится референтной группой» [3]. Одной из главных особенностей старшего школьного возраста есть «переориентация общего с родителями, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению» [4]. Лицей работает в условиях полного пансиона, и у лицеистов возникает острая потребность довериться друзьям-сверстникам. Подросток получает эмоциональный стресс, связанный со сменой условий жизни и быта, оторванностью от родителей. Все это дает высокий рейтинг такой жизненной сферы, как «наличие хороших и верных друзей». Но одновременно в группу ценностей с низким рейтингом по сравнению с 1997 годом стали входить ценности, связанные с отдыхом в компании с друзьями, приятным времяпрепровождением, свободным от обязанностей.

Неожиданно низким по значимости при исследовании оказался ранг развлечений в жизни лицеистов. Мы предполагаем, что основные причины – это чрезмерная учебная занятость в процессе обучения; альтернативное уличное, городскому социуму привлечение к участию лицеистов во внеклассную кружковую работу; возможно, что усилен контроль финансов со сторо-

ны взрослых, что не позволяет развлекаться учащимся из села на уровне городских старшеклассников.

Для старшеклассников 1997 года наиболее ценными являются волевые качества личности, ее направленности на самоутверждение (независимость, терпимость, смелость в отстаивании взглядов); к 2003 году выше рангом учащиеся определяют ориентации на деловые качества, личную дисциплину, организованность (работу, ответственность, эффективность в делах), инициативность и ценность активности (предприимчивость, свобода).

В 1997 году непримиримость к недостаткам других в группе занимала 12 ранг; в 2003 году она является абсолютной «ценностью-аутсайдером». Эта ценность имеет ряд внешних проявлений, которые не каждому приходится по вкусу. Нетерпимость к недостаткам в себе способствует глубокому самоанализу, самопознанию (что очень важно в юношеском возрасте), самосовершенствованию, нетерпимость же к недостаткам других иногда может проявляться в лидерском стремлении «переделать» (воздействовать) всех окружающих в соответствии с собственными убеждениями, которые не всегда разделяют члены социума. Развитие этой черты приводит к нервозности, нерешительности, неполноценности и т.д., и как результат к заниженной самооценке.

В результате исследования лицеистов получены выводы, что среди отвергаемых и противоречиво оцениваемых важнейшие общечеловеческие ценности: творчество, счастье других, развитие, чуткость. Недостаточная сформированность вышеперечисленных факторов, на наш взгляд, объясняется возрастными особенностями, неразвитостью самосознания личности, невостребованностью социумом коллективистического самоопределения, неэффективностью современных методов семейного, социального воспитания, негативным воздействием социального окружения, рекламы, продуктов массовой культуры, и, видимо, пока ещё слабым влиянием на эту сферу нашего учебного заведения.

Реальные жизненные ценности – основа воспитания. Но они только опора и основа для того, чтобы подрастающему человеку помочь подняться над обыденностью, найти позитивный смысл в этой жизни, дать ему импульс к духовному саморазвитию.

Результаты проведенного исследования помогают планировать воспитательный процесс, ответственно подходить к формированию и коррекции ценностных ориентаций учащихся в условиях нашего образовательного пространства, понимая, что «воспитать – это еще не значит указать человеку, какие поступки следует, а какие не следует совершать. Надо добиться, чтобы воспитуемый осознал общественный (или личный) смысл этих поступков, выработать у него внутреннее убеждение в общественной или личной ценности правильного поведения» [5].

### ***Библиографический список***

1. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в контексте личностного подхода в образовании // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 38-44.
2. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л., 1979. – С. 208-209.
3. Кривцова В.С. Подросток на перекрестке эпох. – М., 1997.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
5. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. – Л., 1968.

## О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДВУЗЕ И ПУТЯХ ИХ РЕШЕНИЯ

**Шкерина**

**Людмила**

**Васильевна**

– доктор педагогических наук,  
профессор,  
зав. кафедрой математического анализа и методики его преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева,  
руководитель университетской лаборатории Проблем качества профессионально-педагогической подготовки учителя в вузе

E-mail:

Shkerina@mail.ru

Изменения, происходящие в современном обществе, появление конкуренции на рынке труда ставят перед высшим профессиональным образованием задачи обновления качества подготовки специалиста. Концепция модернизации педагогического образования определила новый подход к пониманию качества подготовки будущего учителя: отказ от приоритета знаниевой компоненты и переход на понимание качества с позиции компетентного подхода в обучении. Компетентный подход в обучении – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность учащегося действовать в различных проблемных ситуациях. Следуя А.В. Хуторскому, под компетенцией будем понимать отчужденное, наперед заданное требование к подготовке студента, а под компетентностью – уже сформировавшееся его личностное качество.

При этом не умаляется важность фундаментальных предметных знаний и умений, (предметные компетентности), но столь же значимыми считаются умения использовать предметные компетентности в решении межпредметных, надпредметных и профессиональных задач. Такой подход к пониманию качества подготовки будущего учителя указывает на необходимость формирования средствами каждой дисциплины не только предметных компетентностей, но и социально-личностных, предметно-мировоззренческих, профессиональных и общекультурных. Однако традиционный процесс предметной подготовки будущего учителя в вузе не ориентирован на формирование всех этих компетентностей. Более того, одним из основных противоречий подготовки будущего специалиста в вузе является то, что с одной стороны, – все дисциплины в вузе изучаются изолированно друг от друга и в процессе их изучения формируются исключительно предметные компетентности, а с другой, – учителю в школе приходится использовать системные компетентности для решения профессиональных задач. Тем самым компетентный подход в понимании качества предметной подготовки будущего учителя в вузе – это шаг вперед в разрешении этого противоречия. В этой связи остро встают задачи формирования нового качества и управления этим качеством. Но в условиях существующей традиционной системы предметной подготовки и системы управления качеством не возможно решить эти задачи. Выделенные противоречия порождают проблему, которая состоит в разработке новой модели предметной подготовки будущего учителя на основе компетентного подхода в обучении и гибкой системы управления этим качеством.

Исходя из компетентностного подхода в обучении качество подготовки будущего учителя можно определить как социальный критерий состояния и результативности процесса подготовки, его соответствия сегодняшним потребностям общества в формировании и развитии профессионально-личностной компетентности специалиста.

Профессионально-личностные компетентности учителя определяются потребностями современной школы. Каким же должно быть качество подготовки будущего учителя в процессе изучения каждой дисциплины, если перед общеобразовательной школой на ближайшую перспективу (профильная школа) ставятся цели формирования ключевых компетентностей (компетентность учения; коммуникативная компетентность; информационная компетентность; организационная компетентность), а основные цели предметной подготовки выпускников профильной школы предполагают сформированность предметной, социально-личностной, предметно-мировоззренческой и общекультурной компетентностей.

В аспекте предстоящих изменений в общеобразовательной школе актуализируется аксиологический подход к подготовке будущего учителя в узе, так как требуемое ее качество не может быть достигнуто вне сферы ценностей будущего специалиста. Это: «ценности-знания», «ценности-средства», «ценности-качества», «ценности-отношения», «ценности-цели» [3]. Считая, что системообразующим компонентом качества подготовки будущего учителя в процессе изучения каждой дисциплины является предметная компетентность, критериальную модель качества подготовки будущего учителя можно представить в виде рисунка 1.

**Критериальная модель качества подготовки будущего учителя в процессе изучения дисциплины**

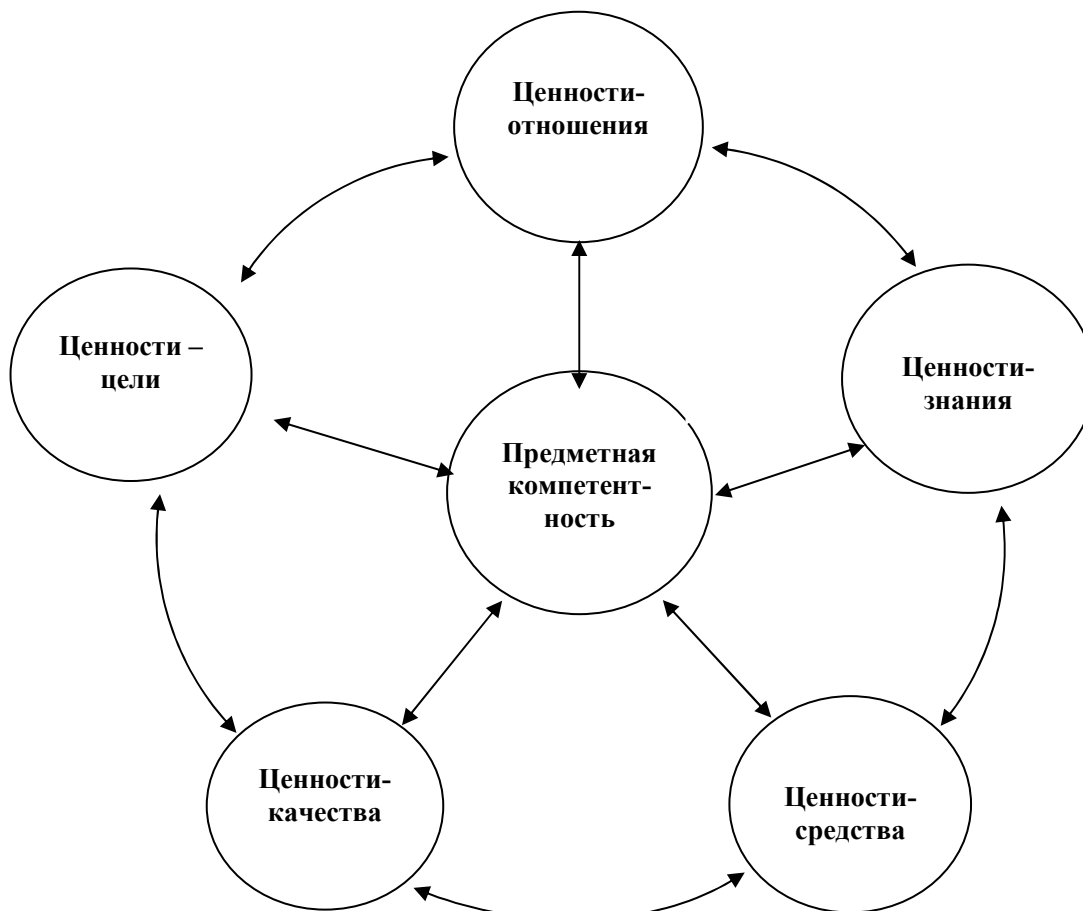


Рис.1

Качество подготовки будущего учителя это не только результат обучения, но и сам процесс обучения. Анализируя качество подготовки как процесс, мы обращаемся к учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения дисциплины (УПДС). В условиях принятой парадигмы качества подготовки будущего учителя необходимо в процессе УПДС формировать предметную компетентность и элементы социально-личностной и профессионально-педагогической компетентностей. Кроме того, в процессе УПДС должна реализовываться ценностно-оценочная деятельность. Потому как в сфере этой деятельности формируется внутренний (истинный) мотив УПДС. Ценностные оценки студенты, как правило, соотносят с будущей профессиональной деятельностью.

Исходя из этого в структуре УПДС полезно выделить следующие компоненты: предметная деятельность; учебная деятельность (социально-личностная компетентность); квазипрофессиональная деятельность (элементы профессиональной компетентности, ценности, мотив); профессионально-педагогическое общение (социально-личностная компетентность, элементы профессиональной компетентности, ценности, мотивы). Все выделенные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены [4].

В системе управления качеством подготовки студентов в процессе изучения дисциплины основополагающим является грамотная постановка целей УПДС. Чтобы действительно иметь возможность управлять качеством подготовки студентов необходимо, чтобы цели УПДС были сформулированы так, что их достижение или недостижение можно было бы оценить с нужной степенью точности, то есть диагностировать нужное качество подготовки студентов. Без диагностики не возможно корректирование УПДС, а, следовательно, и ее гибкое управление. Официальные цели образования (цели, предлагаемые стандартами специальностей) в настоящее время нельзя отнести к таким целям. Это цели стратегические, глобальные. О их достижении или недостижении можно сказать только по завершению обучения. Но насколько они достигнуты, сказать нельзя, так как для этого стандарты не предлагают необходимого механизма. Поэтому говорить о гибком управлении УПДС в условиях современной педагогической системы подготовки учителя в вузе не представляется возможным.

Во-первых, необходимо разработать систему диагностических целей УПДС в процессе изучения дисциплины.

Цель обучения считается поставленной диагностично, если: а) дано настолько точное и определенное описание формируемого качества личности, что его можно безошибочно отдифференцировать от других качеств; б) существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения; в) имеется способ – «инструмент однозначного выявления диагностируемого качества личности в процессе объективного контроля его сформированности; г) возможно измерение интенсивности формируемого качества на основе данных контроля [5].

Цели, поставленные диагностично, позволяют разработать операциональную модель качества подготовки учителя, то есть все компетенции, составляющие диагностируемое качество, описать на «языке» действий и операций так, чтобы его (это качество) невозможно было подменить ни каким другим.

Для оценки качества подготовки будущего учителя необходимо ввести обоснованную шкалу. Это можно сделать на основании разноуровневого подхода к освоению УПДС (компетентностей, ее составляющих). На основании того, что всякая учебная задача может рассматриваться как система трех ее составляющих компонентов: цель, действия и условия, в которых эти действия выполняются для достижения цели, можно выделить различные уровни усвоения студентами учебно-познавательной деятельности или различные уровни компетентности студента – будущего учителя.

Общая характеристика уровней усвоения учебно-познавательной деятельности студентов (УПДС)

Уровень	Характеристика деятельности	Вид деятельности
I Базовый	В учебной задаче известны цель, действия и условия. Студент выполняет усвоенные ранее действия в известных условиях	Репродуктивная деятельность
II Продуктивный	В учебной задаче известны цель и условия. Студент сам подбирает действия, которые необходимо выполнить в данных условиях для достижения данной цели	Продуктивная (вариативно-реконструктивная) деятельность
III Творческий	В учебной задаче известна только цель. Студент сам выбирает действия и условия их выполнения для достижения цели	Продуктивная (творческая) деятельность

Используя такой подход к выделению уровней усвоения УПДС и диагностично сформулированные ее цели, можно составить разноуровневую пооперациональную диагностическую карту качества подготовки студентов в процессе изучения дисциплины. Эта карта представляет собой матрицу разноуровневых параметров диагностируемого качества и является основой в разработке «инструмента» для однозначного выявления данного качества. Для измерения каждого выделенного параметра составляется соответствующее задание. Это может быть тестовое задание, вопрос анкеты, обычная задача и др. Важно то, чтобы это задание адекватно отражало данный уровень усвоения, чтобы в нем были соблюдены все характеристики этого уровня. Измерить интенсивность формируемого качества можно исходя из различных уровней его усвоения и введения, так называемого, коэффициента усвоения на каждом из выделенных уровней.

При компетентностном подходе к пониманию качества подготовки студента – будущего учителя в процессе изучения дисциплины значительно увеличивается количество параметров, его характеризующих. Тем самым увеличивается объем информации, необходимой для принятия управленческих решений. Увеличивающийся массив данных требует применения специальных методов его грамотного использования в управлении качеством подготовки студентов. Таким методом является мониторинг.

Под мониторингом будем понимать систему сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени прогнозировать его развитие, обеспечивает необходимую информационную основу для принятия обоснованных управленческих решений, направленных на достижение заданных целей развития объекта [6].

Таким образом, мониторинг качества подготовки будущего учителя – это некоторая система, основными компонентами которой являются: контроль, диагностика, прогнозирование, корректирование этого качества. В зависимости от цели проводимого мониторинга каждый его компонент будет нести свои специфические целевые функции. Мониторинг может проводиться с целью коррекции ранее принятых целей обучения студентов; с целью коррекции индивидуальной образовательной траектории каждого студента; с целью оценки эффективности используемых технологий обучения и др.

В зависимости от целей мониторинга определяется его предмет, то есть те параметры качества подготовки студентов, которые будут отслеживаться и диагностироваться. Для того чтобы информация, получаемой посредством мониторинга, было достаточно для принятия управленческих решений, нужно, чтобы она соответствовала ряду требований. Существует несколько подходов к выделению этих требований. Мы придерживаемся точки зрения А.Н. Майорова и к основным качественным показателям управленческой информации относим:

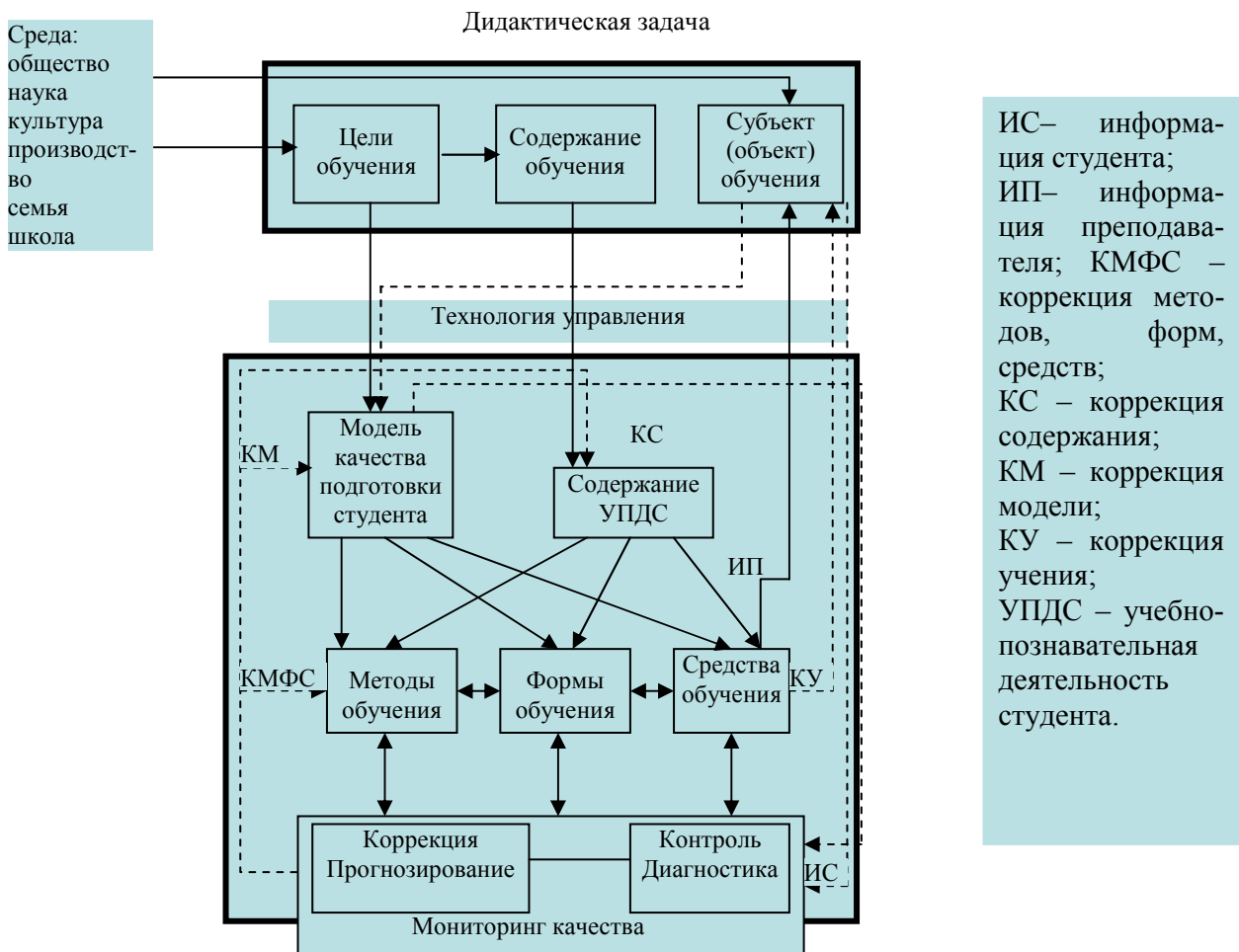
- объективность (личностный фактор должен быть минимизирован);
- точность (измерение показателей с приемлемой точностью);
- полноту и достаточность;

- систематизированность (полученную из разных источников информацию относительно одного объекта необходимо систематизировать с учетом качества источника);
- оперативность (своевременность);
- доступность [6].

Подход к измерению качества подготовки будущего учителя в процессе изучения дисциплины, принятый в данной статье, позволит получить информацию, удовлетворяющую всем перечисленным выше требованиям. Следовательно, этой информации будет достаточно для принятия управленческих решений относительно качества подготовки будущего учителя. Приведем модель управления качеством подготовки студентов в процессе изучения дисциплины, разработанную на основе принятого подхода.

Схема 1

Модель управления качеством подготовки студентов в процессе изучения дисциплины





***Библиографический список***

1. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно-методическое пособие. – М., 2003.
2. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос».
3. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М., 2003.
4. Шкерина Л.В. Теоретические основы технологий профессионально-ориентированной учебно-познавательной деятельности студентов в процессе математической подготовки в педвузе. – Красноярск, 1999.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
6. Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М., 2003. – С. 137.

## ОТРАЖЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ НАУКИ И КУЛЬТУРЫ В КУРСЕ ИСТОРИИ НАУКИ (НА ПРИМЕРЕ ФИЗИКИ)

**Бордонская  
Лидия  
Александровна**  
– доктор педагоги-  
ческих наук,  
профессор,  
директор инсти-  
тута развития об-  
разования ЗабГПУ  
им. Н.Г. Черны-  
шевского

Для современного этапа развития человечества характерно сближение естественнонаучного и гуманитарного знания, естественнонаучной и гуманитарной культуры в целом; представление науки как сложного, многогранного, многоаспектного и многофункционального образования, все грани, стороны, элементы, аспекты которого взаимосвязаны с культурой и ею обусловлены [2 – 8].

Естественные науки в силу своих особенностей имеют огромное значение для культуры.

- Естественные науки являются основой миропонимания; научное понимание природы существенно определяет содержание внутреннего духовного мира человека и сферу его представлений, ощущений, переживаний, характер его потребностей и интересов; научная картина мира обеспечивает формирование мировоззрения современного человека; стиль научного мышления, сформировавшийся в естествознании, становится общепризнанным и т.п.
- Большая часть материальной культуры создана на базе достижений естественных наук.
- Продукты духовной культуры» (идеи, понятия, теории, художественные образы, сюжеты и т.п.) воплощаются в определенных материальных носителях.
- Естественные науки оказывают влияние на гуманитарные науки как своими методологическими установками, так и мировоззренческими идеями и представлениями.
- Достижения естественных наук имеют широкое применение во всех сферах человеческой деятельности, позволяют решать проблемы эпохи и другие глобальные проблемы современности.
- Благодаря естественным наукам существуют возможности изучения и сохранения культурного наследия.
- История становления и развития естественнонаучного знания дает яркие примеры и демонстрирует взаимосвязь науки и культуры.

В послесловии к книге Дж. Холтона «Тематический анализ науки» С.Р. Микулинский пишет: «В настоящее время все яснее становится, что история науки – это мост, связывающий естественные и технические знания с гуманитарным знанием, средство раскрытия и анализа связи науки с общей культурой. Этот мост, правда, еще не достроен и не открыт для регулярного движения... Между тем, именно историографии науки, опирающейся на научную теорию общественного развития, принадлежит огромная общекультурная роль донести до сознания широкой общественности гуманистическую сущность науки» [12].

Взаимосвязь физики и культуры в целом имела место во все времена [5, 8, 11]. Сегодня развитие физики, ее достижения являются определяющими в культуре посттехногенной цивилизации, кроме того, имеет место взаимное обогащение отдельных элементов культуры (наука, техника, искусство и т.д.), осознание единства и целостности культуры.

Физика, как одна из ведущих наук современности, демонстрирует возможности интегративного подхода к познанию и освоению мира, возможности единения естественнонаучного и гуманитарного знания, возможности представления науки как элемента культуры в единстве и взаимосвязи с другими элементами и культурой в целом. Она играет значительную роль в становлении культуры, занимает в современной культуре особое место. Это связано со спецификой физики как науки, возможностями ее приложений в различных областях человеческой деятельности, богатейшей историей, великими личностями, оказавшими влияние на ход истории человечества, становление современной науки и культуры в целом.

К общекультурной составляющей физики, да и науки в целом, отнесем:

- основания науки (идеалы и нормы исследования, философские основания, научные картины мира) и их связь с культурой;
- познавательную деятельность, научную рациональность, стиль мышления;
- фундаментальные физические понятия как основные категории культуры, ценность естественнонаучного знания;
- эстетические категории и принцип красоты в науке;
- эволюционно-синергетическую парадигму как основу изучения разнообразных явлений и процессов в различных областях человеческой деятельности и синергетику как объект изучения открытых диссипативных систем в физике;
- методы научного познания, методы физических исследований, их проникновение в другие научные области;
- диалог научного и художественного познания;
- сохранение культурного наследия;
- научное наследие как феномен культуры;
- физику и искусство во взаимосвязи (взаимное влияние физики и искусства, физические основы создания произведений искусства, анализ произведений искусства с точки зрения науки, отражение в современном искусстве основных тенденций и достижений современной науки; соединение научной и художественной проблематики, необходимость материализации произведений духовной культуры и т.п.);
- историю физики как элемент истории науки и культуры в целом;
- творческую деятельность.

Особая роль в раскрытии общекультурной составляющей науки единства естественнонаучной и гуманитарной культуры отводится сведениям по истории науки, вводимым в предметные учебные курсы, и еще в большей степени – курсам истории науки и культуры.

Особенности цивилизационного развития конца XX – начала XXI определяют специфику современного этапа истории науки [3, 6, 9 – 11]. Наиболее существенными будем считать такие специфические черты истории науки:

- Новое понимание истории науки – переход от истории отдельных понятий, теорий к «научно-дисциплинарной истории науки, т.е. истории, учитывающей аспекты профессионализации и институализации науки, процессы, происходящие в системе научного образования, в системе научных коммуникаций, социокультурные обстоятельства» - отмечено в предисловии к книге «Физика XIX-XX вв. в общенаучном и социокультурном контекстах. Физика XIX века» [10].
- Соотнесение научной культуры и культуры в целом.
- Рассмотрение истории науки как науки интегративной, связывающей в единое целое элементы различных естественных и гуманитарных дисциплин.

- Использование системного и эволюционно-синергетического подходов для анализа явлений и процессов в науке, деятельности ученых.
- Реализация принципов дополнительности и соответствия в развитии научного знания.

В связи с этим необходимо дополнить традиционно определяемые задачи истории физики (выяснение исторических фактов; анализ фактического материала; установление общих законов, закономерностей развития физики). Сегодня следует говорить еще о ряде задач, стоящих перед историей науки в целом и историей физики в частности, а именно:

1. Представление науки как элемента культуры при рассмотрении ее в историческом аспекте.
2. Соотнесение развития науки и культуры в целом, рассмотрение физики в общенаучном и социокультурном контекстах.
3. Выявление закономерностей эволюции мышления (стратегий мышления); представление классической и неклассической стратегий мышления как достижения мировой культуры.
4. Раскрытие влияния культурных традиций на развитие науки в конкретных странах и регионах.
5. Установление взаимного влияния западного и восточного способов восприятия мира, культурных традиций Запада и Востока.
6. Рассмотрение истории науки как истории жизни и деятельности выдающихся личностей; выявление уникальности творчества ученых и их вклада в развитие науки и культуры.

Проблемы включения исторического материала в содержание образования разрабатывались многими исследователями (В.Б. Булюбаш, З.Е. Гельман, В.М. Дуков, П.С. Кудрявцев, Л. Купер, В.Н. Мощанский, Е.В. Савелова, Б.И. Спасский, Р.Н. Щербаков и др.). К сожалению, решение данных проблем остается актуальным и сегодня. Это связано, прежде всего, с необходимостью совершенствования информационной составляющей содержания образования.

Материал по истории науки может быть представлен в содержании образования либо в предметных курсах, либо в специальных курсах – курсах истории науки. В предметных курсах параллельно с научно-предметной областью фрагментарно раскрывается историко-культурная составляющая содержания учебного предмета. Специальные курсы обеспечивают целостность и систематичность знаний в области истории науки. Обращение к курсам истории науки в целом и физики в частности позволяет раскрыть значение истории науки в современном образовании, уточнить специфику историко-культурной составляющей содержания, и в дальнейшем спроецировать это на предметные курсы.

Что же дает курс истории физики? Сформулируем ряд утверждений, основываясь на новом понимании истории науки, ее задач, специфики современного этапа развития общества.

Значение курса истории науки для современного образования будем связывать с тем, что курс истории физики: отражает современные подходы к науке и истории ее развития; дает конкретные знания по истории науки, раскрывает этапы, закономерности развития науки; обеспечивает понимание непрерывности развития науки, значение традиций в науке, роль научных школ; показывает значение науки для развития общества, поднимает проблемы ответственности ученых за судьбы человечества; позволяет лучше понять и оценить современное состояние науки, тенденции ее развития; способствует пониманию взаимосвязи и взаимообусловленности науки и культуры; позволяет представить классическую и неклассическую стратегии мышления как достояние мировой культуры; знакомит с научным наследием человечества, раскрывает влияние творчества ученых на культуру; дает возможность показать специфику и особенности развития науки в России и т.д., и т.п.

Курс истории науки – курс особый. Особенности данного курса, по нашему мнению, определяются: **1. Целями и задачами обучения. 2. Содержательно-информационной составляющей курса. 3. Технологической стороной процесса обучения.** А именно они определяются:

- содержанием курса;

- большим по объему и разнородным по характеру материалом, рассматриваемым с различной глубиной освещения проблем;
- возможностью различного развертывания содержательно-информационной составляющей курса;
- организацией познавательной деятельности;
- средствами, методами, приемами, используемыми в процессе обучения;
- расширением культурного контекста и специфическим рассмотрением проблем, изученных ранее в дисциплинах предметного блока, т.е. дополнением предметной составляющей науки ее общекультурной составляющей;
- необходимостью и целесообразностью раскрытия в единстве истории физики и астрономии;
- взаимосвязью курса истории физики с предметными курсами (для вузовского образования под предметными понимаются курсы общей и теоретической физики, курс астрономии);
- влиянием на мировоззрение и широкими возможностями его воспитательного воздействия на обучаемых;
- возможностью осуществления интеграции естественнонаучных и гуманитарных знаний, а, следовательно решению задач гуманитаризации естественнонаучного образования;
- значимостью курса для профессиональной подготовки студентов-физиков.

Выясним содержательные основы исторической составляющей предметного содержания, на основе которой определяется исторический материал предметных учебных курсов и информационная составляющая содержания курсов истории науки и культуры.

В содержании учебных курсов явно просматриваются две составляющие: **А. Область науки (как таковой); В. Область истории науки.** Область науки как таковой - итог процесса познания: современное состояние науки (система научных знаний, методы познания, прикладные аспекты и т.п.). Эта составляющая содержания включает компоненты научно-предметной и общекультурной областей проблемно-предметного поля учебного курса, а именно: научно-предметный (основы науки); естественнонаучный; физико-технический; физико-экологический; научно-культурный; экокультурный [1].

Область истории науки – наука в развитии. Она раскрывается через компоненты общекультурной области проблемно-предметного поля учебного курса: историко-научный, историко-культурный, историко-биографический, экокультурный [Там же].

Следует заметить, что все перечисленные компоненты взаимосвязаны и обуславливают друг друга.

В информационной составляющей содержания истории науки выделим пять блоков основных проблем, которые отражают различные стороны (аспекты) развития науки:

- I. Наука в развитии.
- II. Наука и культура во взаимосвязи, взаимодействии. Физика и культура.
- III. Общекультурная ценность естественнонаучного знания.
- IV. Культурное наследие. Научное наследие как составная часть культуры.
- V. Люди науки, их жизнь и индивидуальное творчество.

Конкретизируем содержание исторической составляющей науки через элементы содержания – дидактические единицы и логическую структуру курса истории науки и культуры.

### **Элементы содержания (дидактические единицы) общекультурной области проблемно-предметного поля (история физики)**

История науки как специфическая область научного знания. История науки как интегративная наука, связывающая воедино естественнонаучную и гуманитарную области научного знания. Наука как саморазвивающаяся система. Развитие науки. Периодизации истории науки.

Закономерности развития науки. НКМ (научная картина мира) и культура. Научные революции как точки бифуркации. Смена научных картин мира, смена парадигм.

Влияние культурных традиций на развитие науки в конкретных странах и регионах. Взаимное влияние западного и восточного способов восприятия мира, культурных традиций. Запад и Восток – маятник кросскультурного диалога Запада и Востока. Специфика и особенности развития физики в России.

Взаимодействие науки и культуры на различных этапах развития человечества. Культурное единство эпохи. Социокультурное значение науки. Общекультурная ценность естественнонаучного знания. Естествознание как центр роста и объединения мировой культуры. Физика и культура во взаимосвязи и взаимодействии (исторический аспект). Физика в культуре конкретной эпохи.

Особенности познания мира на различных этапах развития науки. Методы и средства познания, методы и средства физических исследований в развитии. Эволюция мышления в процессе развития науки и техники. Классические и неклассические стратегии мышления как достояние мировой культуры. Развитие системы научных знаний. Диалог культур в развитии научного знания. Принципы дополнительности и соответствия в развитии научного знания.

Взаимосвязи и взаимодействие физики и других естественных наук. Физика – основа естествознания. Наука – техника – цивилизация: единство и взаимообусловленность. Классическое и неклассическое естествознание и техника. Физика – техника – технологии. Значение науки для развития общества и сохранения человеческой цивилизации.

Способы хранения и передачи научной информации (исторический аспект). Изучение и сохранение культурного наследия. Научное наследие. Памятники науки и техники (тексты, приборы и установки, фундаментальный эксперимент, технические сооружения, технологии) как составная часть культуры.

Непрерывность развития науки. Наука как результат деятельности многих ученых. Традиции в науке. Научные школы. Общекультурные корни основных научных открытий. Наука и культура конкретной эпохи: диалог культур.

История – есть история жизни и деятельности великих людей. Ученый (теоретик, экспериментатор) как образ, отражение культуры соответствующей эпохи. Жизнь и творчество великих ученых (этапы жизни и творчества, достижения в науке, традиции и индивидуально-творческая деятельность, культурные корни, нравственно-духовная позиция, личностные установки, взаимоотношения с современниками, отношение к искусству, художественное творчество и т.д.). Наука в жизни и творчестве великих художников (писателей, живописцев, музыкантов, скульпторов и др.) Уникальность творчества ученых, их вклад в развитие науки и культуры. Влияние творчества ученых на процессы понимания мира и культуру в целом.

Таким образом, выделенные нами элементы содержания курса истории физики или исторической составляющей учебных курсов физики подтверждают мысль о широчайших возможностях учебных курсов в деле раскрытия взаимосвязи науки и культуры и представления науки как специфического элемента культуры.

Подойти к освещению проблем истории науки можно с различных позиций и ориентироваться при этом на различную глубину и полноту их охвата. Так, в учебных курсах с точки зрения истории науки объектами изучения могут быть объекты, различающиеся широтой, глубиной, уровнем обобщенности, а именно: наука в целом, физика как целостная наука, области физического знания и направления физических исследований, научная картина мира, отдельные теории, идеи, методы, понятия и т.п.

Развертывание исторической информации возможно по трем основным линиям: **I. Наука в развитии (временная развертка). II. Отражение определенной исторической эпохи (одномоментный срез развития науки и культуры). III. Оценка с позиций сегодняшнего дня (современный взгляд в прошлое).**

Наука в развитии – обобщенное представление развития науки и культуры, это та линия, когда дается общая характеристика развития науки в целом и ее составляющих, определяются этапы и закономерности развития науки, раскрываются общие проблемы научных исследований, подходы к их решению, конкретные достижения, дается характеристика определенных исторических периодов и современный взгляд на развитие науки. Если материал разворачивается как отражение состояния и уровня науки и культуры в определенный исторический период, то имеет место характеристика эпохи как некоей целостности во всех взаимосвязях и проявлениях. При оценке развития науки с позиций сегодняшнего дня можно сосредоточить внимание на развитии науки в целом, оценивать развитие физики. При оценке развития отдельных направлений, эволюции идей и понятий вести речь о культурном наследии, жизни и творчестве великих людей и т.п.

Отметим некоторые особенности развертывания исторической информации в учебных курсах с точки зрения отражения содержательных основ истории науки, глубины и широты охвата проблем; отражения взаимосвязи науки и культуры (диалога культур); стратегий (вариантов) развертывания содержания. При всех линиях развертывания исторической информации имеет место взаимопроникновение проблемно-содержательных блоков. Каждая из выделенных линий допускает раскрытие материала на разных уровнях обобщенности и с различной глубиной освещения проблем. Например, при отражении определенной исторической эпохи может быть выбран конкретный исторический период, длительностью от нескольких тысячелетий, столетий до нескольких десятилетий (античность, конец XIX начало XX вв.); проблемы истории науки могут рассматриваться в целом, или будут рассмотрены отдельные области науки и культуры, отдельные идеи или взгляды и т. д. Раскрывая физику в культуре определенной исторической эпохи, мы выявляем общие закономерности науки и культуры, существовавшие взаимосвязи наук, взаимодействие науки и культуры, специфику развития техники и технологий, влияние науки на всю жизнь общества и т. п.

При изучении исторического материала возможен диалог культур в рамках культуры отдельной исторической эпохи (II линия развертывания исторической информации) и диалог культур в целом (I, III линии развертывания исторической информации). Диалог культур будет иметь место, если мы представляем

- культуру соответствующей эпохи в единстве и целостности (наука, техника, искусство, мораль и т.п.);
- переключку эпох при рассмотрении эволюции конкретных идей, понятий и т.п., например, эволюция представлений о материи (античность, Средние века, XX век) и т.д.;
- взаимодействие и взаимосвязь культур в творчестве ученого (наиболее яркие примеры – творчество Н. Бора, В. Гейзенберга, Э. Шредингера, М. Ломоносова, А. Мигдала и др.);
- сопоставление творчества ученых различных эпох (Галилей – Ньютон, Эйнштейн – Декарт и т.д.);
- диалог научного и художественного взглядов на мир (на материале творчества великих людей: Эйнштейн– Достоевский; Эйнштейн – Сезанн и т.д.).

Выделенные линии развертывания исторической информации и логическая структура курса позволяют реализовать различные варианты построения учебных курсов истории науки. Целостность мира и культуры раскрывается в них через взаимосвязь и взаимопроникновение проблемно-содержательных блоков, взаимообусловленность и взаимодополнительность всех трех линий развертывания исторической информации.

Таким образом, выделение общекультурной составляющей науки в учебных курсах и ее историко-культурного компонента позволяют проиллюстрировать наметившуюся тенденцию к представлению истории науки не только как истории конкретной науки, но и как истории культуры в целом.

*Библиографический список*

1. Бордонская Л.А. Отражение взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя. – Чита, Изд-во ЗабГПУ, 2002.
2. Злобин Н.С. Культурные смыслы науки. – М.: ОЛМА - ПРЕСС, 1997.
3. Каган М.С. Философия культуры. – СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1996.
4. Князева Е.Н. Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса. – М., 1995.
5. Косарева Л.М. Рождение науки нового времени из духа культуры. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
6. Маркова Л.А. История и историография XIX-XX вв. – М.: Наука, 1987.
7. Наука и культура / Отв. ред. В.Ж. Келле. – М.: Наука, 1984.
8. Пригожин И. Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986.
9. Физика XIX-XX вв. в общенаучном и социокультурном контекстах: Физика XX века и ее связь с другими разделами естествознания. – М.: Янус - К, 1997.
10. Физика XIX-XX вв. в общенаучном и социокультурном контекстах: Физика XIX века. – М.: Наука, 1995.
11. Физика в системе культуры. – М.: ИФРАН, 1996.
12. Холтон Дж. Тематический анализ науки. – М.: Прогресс, 1983. – С. 370.



## СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ ПРИ ЕГО ПОДГОТОВКЕ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ

**Десненко  
Светлана  
Иннокентьевна**  
– кандидат педаго-  
гических наук,  
доцент кафедры  
физики, теории и  
методики обучения  
физике ЗабГПУ  
им. Н.Г. Черны-  
шевского

Развитие современной школы невозможно без осознания фундаментальной роли культуры в образовании, личностно-творческой самореализации учителя. Это подтверждается и исследованиями психологов. Одним из общепринятых положений, развиваемых в психологии личности, и особенно в современной гуманистической психологии, является положение о том, что наиболее фундаментальная потребность человека есть его стремление к самореализации, к самоосуществлению себя в жизни. Потребность личности в самореализации есть одновременно и стремление человека к росту, к постоянному движению по пути достижения целей и идеалов, входящих в систему его ценностных ориентаций [1]. Только педагог, стремящийся к личностно-творческой самореализации, обладающий высоким уровнем профессионально-педагогической культуры, способен работать в рамках личностной парадигмы. В общей и профессионально-педагогической культуре проявляется социокультурный, интеллектуальный, нравственный потенциал учителя, его ценностные ориентации.

Среди ученых нет единого понимания сущности и содержания профессионально-педагогической культуры. В коллективном труде В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова профессионально-педагогическая культура представлена как интегративное качество личности педагога-профессионала, условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя и цель профессионального самосовершенствования. Содержание профессионально-педагогической культуры данные авторы рассматривают как систему индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций. При этом они выделяют следующие составные части профессионально-педагогической культуры как наиболее обобщенной характеристики деятельности учителя: общекультурную составляющую, методологическую и исследовательскую культуру, профессионально-нравственную культуру и культуру общения, дидактическую и воспитательную культуру, управленческую культуру [2]. Однако выявленные составные части профессионально-педагогической культуры разобщены, нет единого основания в выделении структурных и функциональных компонентов.

И.Ф. Исаев под профессионально-педагогической культурой педагога понимает меру и способ творческой самореализации его личности в разнообразных видах педагогической деятельности, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий. Он предлагает структурно-функциональную модель профессионально-педагогической культуры преподавателя, составляющими структурными компонентами которой являются аксиологический, технологический и личностно-творческий. **Аксиологический компонент** автор трактует как совокупность педагогических ценностей, то есть знания, идеи, концепции, имеющие в настоящий момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы. **Технологический компонент** включает в себя способы и приемы педагогической деятельности преподавателя, позволяющие осваивать в процессе деятельности ценности педагогической культуры. **Личностно-творческий компонент** подразумевает механизм овладения ценностями педагогической культуры и воплощения в творческом акте, то есть присвоения их на личностно-творческом уровне. Выше перечисленные структурные компоненты модели профессионально-педагогической культуры преподавателя специфически преломляются в функциональных компонентах: гносеологическом, гуманистическом, коммуникативном, образовательном, воспитательном, нормативном и информационном. **Гносеологический компонент** обеспечивает целостность представлений о педагогической деятельности, о реальных путях ее познания и освоения и проявляется в целенаправленном исследовании, отборе и систематизации научных знаний о субъектах и объектах образовательного процесса, в частности в изучении и осознании преподавателем самого себя, своих индивидуально-психологических особенностей. **Гуманистический компонент** утверждает в учебно-воспитательном процессе общечеловеческие ценности, создает условия для развития способностей и дарований обучаемого, способствует укреплению сотрудничества, справедливости, гуманности в совместной деятельности. Гуманистическая направленность деятельности преподавателя преломляется в социально-нравственных качествах личности обучаемого. **Коммуникативный компонент** направлен на развитие коммуникативной активности личности преподавателя, которая обусловлена его интеллектуальными, психологическими, возрастными и другими особенностями. Коммуникативный компонент профессионально-педагогической культуры реализуется более успешно в том случае, если у субъектов общения совпадают точки зрения на выбор средств, методов и способов общения, в частности способов полисубъектного, диалогического общения, имеется заинтересованность в собеседнике. **Образовательный компонент** реализуется в деятельности преподавателя, направленной на создание условий для личностно-профессионального развития будущего учителя, овладения им системой знаний, умений, социальным опытом. **Воспитывающий компонент** обеспечивает процесс становления личности будущего специалиста, который носит целостный характер, определяемый единством учебной и воспитательной работы. **Нормативный компонент** поддерживает равновесие в системе деятельности преподавателя, уменьшает влияние дестабилизирующих факторов в педагогической среде, способствует утверждению в жизни и профессиональной деятельности целей, идеалов и профессиональных приоритетов, выступает необходимым условием соблюдения гуманистических начал, прав и свобод личности. **Информационный компонент** осуществляет информационное обеспечение всех функциональных компонентов профессионально-педагогической культуры: гносеологического, гуманистического, коммуникативного, образовательного, воспитывающего, правового и выступает основой педагогической преемственности разных эпох и поколений. Описанные выше структурные и функциональные компоненты модели профессионально-педагогической культуры преподавателя находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную динамическую систему. Данная модель обосновывается ее создателем с позиций методологии. Рассматривая профессионально-педагогическую культуру как систему, автор выделяет четыре уровня ее развития: адаптивный, репродуктивный, эвристический и креативный [3].

Процесс становления профессионально-педагогической культуры учителя должен начинаться еще при обучении его в вузе. В этом случае появляется возможность создания условий, стимулирующих стремление студентов - будущих учителей к творческой самореализации, саморазвитию через различные виды педагогической деятельности. Модель профессионально-педагогической культуры преподавателя, предложенная И.Ф. Исаевым, может быть положена в основу становления профессионально-педагогической культуры будущего учителя физики при его подготовке к реализации личностно ориентированного обучения физике в школе. При этом студенты будут готовы к реализации личностно ориентированного обучения физике в школе тогда, когда в педагогическом вузе процесс их подготовки будет личностно ориентированным. Это возможно при включении в систему методической подготовки студентов их подготовку к реализации личностно ориентированного обучения физике в школе, которая представляет собой элемент системы методической подготовки и содержит следующие взаимосвязанные и взаимовлияющие компоненты: цели обучения, содержание учебного материала, методы, средства, формы организации обучения, оценку (результаты) осуществленного учебного процесса.

Нами разработана трехуровневая модель подготовки учителя физики к реализации личностно ориентированного обучения физике в школе.

Функционирование данной системы можно рассматривать на различных уровнях:

**I уровень** (уровень общей базовой подготовки): в рамках дисциплин Федерального компонента государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) – “Теория и методика обучения физике”;

**II уровень** (уровень групповой подготовки): в рамках методической специализации за счет специальных курсов психолого-педагогического и методического характера (например, методических спецкурсов “Личностно ориентированное обучение физике в школе (теоретические основы)”, “Технологии личностно ориентированного обучения физике в школе“ и др.); в рамках дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента ГОС ВПО (например, дисциплины “Мастерство учителя физики”); при выполнении заданий творческого характера во время педагогической практики студентов на IV и V курсах;

**III уровень** (уровень индивидуальной подготовки): организация работы учебно-исследовательского характера с отдельными студентами при написании курсовых и выпускных квалификационных работ специалистов (дипломных работ).

Для каждого из трех уровней модели подготовки студентов к реализации личностно ориентированного обучения физике в школе характерны свои цели, содержание, методы, формы, средства обучения, оценивание результатов учебного процесса.

На первом уровне (уровне базовой общей подготовки) предлагается формирование базовых знаний и умений в области личностно ориентированного обучения физике у всех студентов. Эти знания и умения отражаются в квалификационной характеристике учителя физики.

В области личностно ориентированного обучения физике студенты должны

**знать:**

- понятие личностно ориентированного обучения, формы его осуществления при обучении физике;
- специфику целей обучения физике при организации личностно ориентированного обучения;
- методы, приемы и средства осуществления индивидуального подхода к учащимся при личностно ориентированном обучении физике;
- современные критерии качества образованности учащихся и методы их достижения при организации личностно ориентированного обучения физике;
- содержание технологий личностно ориентированного обучения;
- методы диагностики личностного развития, обученности, воспитания школьников при обучении физике;

- нормы культурного поведения и педагогической этики учителя, организующего лично-стно ориентированное обучение физике;
- цели, функции, особенности лично-стно ориентированного урока физики;
- основные требования, предъявляемые к содержанию, структуре, организации проведения лично-стно ориентированного урока по физике;
- критерии и способы анализа лично-стно-развивающих возможностей обучения на уроке физики;
- различные схемы анализа лично-стно ориентированного урока физики;

### **уметь:**

- оценивать программы по физике для организации лично-стно ориентированного обучения в различных его формах;
- конструировать содержание лично-стно ориентированного обучения физике на уровне урока (лично-стно ориентированного урока) и других форм организации учебных занятий;
- подбирать содержание лично-стно ориентированного обучения физике на уровне учебного материала (учебных текстов, заданий и упражнений, и т.д.);
- реализовывать на лично-стно ориентированных уроках и других учебных занятиях идеи и принципы лично-стно ориентированного обучения физике;
- проводить анализ лично-стно ориентированного урока с использованием различных схем его анализа.

На втором уровне (уровне групповой подготовки) происходит постепенное расширение знаний и умений в области лично-стно ориентированного обучения физике, их творческого применения в нестандартных новых ситуациях у части студентов, проявивших повышенный интерес к проблеме лично-стно ориентированного образования.

На третьем уровне осуществляется индивидуальная подготовка студентов к реализации лично-стно ориентированного обучения физике в школе при написании курсовых и выпускных квалификационных работ (дипломных работ), во время педагогической практики, в рамках спецкурсов. Творческая работа студентов на третьем уровне заключается в создании собственной авторской педагогической системы. Это может быть разработка системы лично-стно ориентированных уроков, научно-методический анализ темы школьного курса физики, в основу которого положен лично-стно-индивидуальный подход, создание собственной технологии лично-стно ориентированного обучения физике в школе и т. д.

Модель становления профессионально-педагогической культуры педагога-будущего учителя физики и модель подготовки учителя физики к реализации лично-стно ориентированного обучения физике в школе взаимосвязаны.

Первый уровень подготовки учителя физики к реализации лично-стно ориентированного обучения физике в школе (уровень базовой общей подготовки) соответствует адаптивному и репродуктивному уровням становления профессионально-педагогической культуры педагога - будущего учителя физики.

**Адаптивный уровень** профессионально-педагогической культуры отличается такими характеристиками, как:

- неустойчивым отношением обучаемого к педагогической реальности, в частности к идеям и принципам лично-стно ориентированного обучения;
- недостаточным знанием теоретических основ лично-стно ориентированного образования и слабым выражением готовности к их использованию;
- индифферентным отношением к психолого-педагогическим знаниям в области лично-стно ориентированного образования;
- отсутствием внутренней установки на принятие лично-стно ориентированного подхода как методологического принципа, определяющего стратегию гуманистического взаимодействия между педагогом и обучающимся;

- недостаточным знанием технологий личностно ориентированного обучения и слабым их владением;
- определением технолого-педагогической готовности к реализации личностно ориентированного обучения физике в школе в основном за счет относительно успешного решения организационно-деятельностных задач практической направленности, воспроизводящих чужой опыт;
- планированием профессионально-педагогической деятельности в области личностно ориентированного обучения с опорой на образец;
- слабой активностью в плане профессионально-педагогического самосовершенствования в области личностно ориентированного обучения;
- отсутствием творческого подхода к организации личностно ориентированного обучения физике в школе.

**Репродуктивный уровень** профессионально-педагогической культуры характеризуется следующими особенностями:

- склонностью обучаемого к устойчивому ценностному отношению к педагогической реальности, в частности к идеям и принципам личностно ориентированного обучения;
- достаточным знанием теоретических основ личностно ориентированного образования и готовностью к их использованию;
- достаточно высоким отношением к психолого-педагогическим знаниям в области личностно ориентированного образования;
- созданной у будущего педагога внутренней установкой на принятие личностно ориентированного подхода как методологического принципа, определяющего стратегию гуманистического взаимодействия между педагогом и обучающимся;
- достаточным знанием технологий личностно ориентированного обучения и хорошим их владением;
- определенным уровнем технолого-педагогической готовности к реализации личностно ориентированного обучения физике в школе как за счет успешного решения организационно-деятельностных задач практической направленности, воспроизводящих чужой опыт, так и за счет решения конструктивно-прогностических задач, предполагающих целеполагание и планирование профессиональных действий, прогноз их последствий;
- достаточно высокой педагогической направленностью потребностей, интересов, склонностей будущего педагога;
- достаточно проявленным стремлением обучаемого к установлению субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса;
- ограниченным характером творческой активности рамками воспроизводящей деятельности, наличием элементов поиска новых решений в стандартных педагогических ситуациях, в том числе в личностно ориентированных ситуациях;
- осознанием необходимости профессионально-педагогического самосовершенствования, в том числе в области личностно ориентированного обучения.

Второй уровень подготовки студентов к реализации личностно ориентированного обучения физике в школе (уровень групповой подготовки) соотносится с эвристическим уровнем становления профессионально-педагогической культуры будущего учителя физики.

**Эвристический уровень** профессионально-педагогической культуры отличается следующими характеристиками:

- целенаправленностью и устойчивостью путей и способов профессионально-педагогической деятельности будущего педагога, в том числе в области личностно ориентированного обучения;
- наличием сформированных на высоком уровне умений решать оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие задачи;

- выраженной гуманистической направленностью взаимодействий обучаемых между собой и с преподавателем;
- наличием в структуре профессионально-педагогического мышления занимающих важное место педагогической рефлексии, эмпатии, что обеспечивает глубокое понимание личности обучаемого, его действий и поступков;
- достаточно хорошим владением основными методами познания и анализа собственной личности и профессионально-педагогической деятельности;
- способностью применения знаний и умений в области личностно ориентированного обучения как в стандартных, так и в нестандартных педагогических ситуациях, в том числе личностно ориентированных ситуациях.

Третьему уровню подготовки студентов к реализации личностно ориентированного обучения физике в школе (уровню индивидуальной подготовки) соответствует эвристический и креативный уровни становления профессионально-педагогической культуры будущего учителя физики.

**Креативный уровень** профессионально-педагогической культуры характеризуется такими особенностями, как:

- высокой степенью результативности профессионально-педагогической деятельности, в том числе в области личностно ориентированного обучения;
- мобильностью психолого-педагогических знаний, применением их при организации личностно ориентированного обучения физике в школе;
- устойчивыми отношениями сотрудничества и сотворчества между обучаемыми и преподавателем;
- проявлением активности личности как устойчивой преобразующей, активносозидательной, самосозидательной активности;
- наличием сформированных на высоком уровне аналитико-рефлексивных умений;
- тесной корреляцией всех компонентов технологической готовности будущего педагога к реализации личностно ориентированного обучения физике в школе;
- проявлением творческой активности через педагогическую импровизацию, педагогическую интуицию, воображение, способствующие оригинальному продуктивному решению профессионально-педагогических задач, в том числе в области личностно ориентированного обучения;
- гармоническим сочетанием в структуре личности учебно-исследовательских и профессионально-педагогических интересов и потребностей;
- развитой педагогической рефлексией и творческой самостоятельностью как основой создания условий для эффективной самореализации индивидуально-психологических, интеллектуальных возможностей личности будущего педагога;
- способностью будущего учителя физики к созданию и обоснованию собственной авторской системы (например, системы личностно ориентированных уроков, научно-методического анализа темы школьного курса физики, в основу которого положен личностно-индивидуальный подход, технологий личностно ориентированного обучения физике в школе и т. д.);
- ярко выраженной потребностью в постоянном профессионально-педагогическом самосовершенствовании, в том числе и в области личностно ориентированного обучения физике.

Таким образом, выявить степень готовности студента к реализации личностно ориентированного обучения физике в школе можно по его способности к личностно-творческой самореализации, выражающейся через соответствующие уровни становления профессионально-педагогической культуры будущего учителя физики.

*Библиографический список*

1. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. – СПб.: СПбГУПМ, 2001.
2. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2002.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ: СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ

Многообразие инновационных процессов не позволяет рассмотреть все их грани в рамках одной публикации, поэтому мы остановимся лишь на нескольких аспектах.

Инновационная деятельность коренится в архетипах фаустовской культуры и восходит к образу Прометея – похитителя огня. Иными словами, инновации изначально связаны с нарушением традиционных запретов и отражают дерзания личности устроить мир лучше, чем он устроен природой или Богом. В основе инновационной установки лежит презумпция: искусственное, рационально сконструированное может быть совершеннее естественного и унаследованного. В средние века и на заре эпохи модерна (XV-XVI вв.) инициаторами инноваций чаще всего выступали личности и группы, живущие в приграничных районах, представители иноплеменных диаспор, занимающиеся торговлей. Их готовность к новаторству была прямо пропорциональна их «неукорененности», отстраненному отношению к местным нормам и традициям. Признание, подтверждение законности (легитимация) инновационной активности наступило после победоносных буржуазных революций в Европе, когда инновационные группы стремительно завоевывали влиятельные позиции в обществе, а традиционалисты переходили к глухой обороне. В науку термин «инновация» вошел в начале XIX в. через антропологию и этнографию, где использовался при исследовании процессов изменений в культуре, выступая как антоним термину «традиция». В первой половине XX в. инновации воспринимались как проявление неравновесий, напряжений в системе, как отклонение от нормы. Примерно в это же время стала оформляться новая область знаний – наука о нововведениях, в рамках которой первоначально изучались закономерности технических нововведений в сфере промышленного производства. Потребность постоянной смены продукции приводила к необходимости проведения научных исследований, которые в опережающем темпе двигали промышленное производство, внедрение которых требовало и изменения системы управления производством – управлять необходимо было не только отдельными видами деятельности, но и самими инновациями.

Изучая закономерности создания и распространения научно-технических новинок, выступающих как источник «предпринимательской прибыли», австрийский ученый – экономист и социолог – Й. Шумпетер в начале XX в. вводит понятие «инновация», трактуя его как изменение с целью внедрения и использования новых видов потребительских товаров, новых производственных и транспортных средств, рынков и форм организации в промышленности. В своей работе «Теория экономического развития» (1911 г.) он выделяет следующие разновидности нововведений: новое, то есть еще неизвестное в сфере потребления благо, любое новое качество известного блага; новый, более эффективный метод производства известной продукции, не связанный с научным

**Лазаренко  
Ирина  
Рудольфовна**  
– кандидат педагогических наук,  
доцент  
кафедры психологии  
управления образованием  
БГПУ



открытием (что представляет собой явление, выходящее за рамки нововведения); открытие новых возможностей сбыта известной продукции; открытие новых источников сырья или производства полуфабрикатов; реорганизация производства, ведущая к подрыву какой-то установившейся в нем монополии [2].

После кризиса 30-х годов термины «инновационная политика фирм», «инновационный процесс», «управление инновациями» прочно утверждаются в лексике управленцев, охватывая, в том числе, и социальные новшества: изменение структуры организации, совершенствование способов принятия решений, развитие предприимчивости и творчества работников, развитие умений работать в ситуации неопределенности и риска. В 60-70 годы большой размах получают эмпирические исследования новшеств, осуществляемых фирмами, организациями. При этом основное внимание в области исследования нововведений концентрируется на исследовании деятельности фирмы как инициатора и создателя инноваций, поведения фирмы на рынке, исследование факторов риска, прогнозирование успехов нововведений, экономические показатели эффективности. Таким образом, инноватика, возникшая как отражение обострившейся потребности фирм в деятельности по разработке и внедрению новых идей, услуг, складывается как междисциплинарная область исследований, и к 70-м годам наука о нововведениях становится сложной, разветвленной отраслью, опирающейся на знания философии, психологии, социологии, теории управления, экономике, культурологии.

В современной философской, историко-педагогической, психологической литературе инновационные процессы исследуются в различных аспектах. Определение места, роли и социальной сущности инноваций в процессе общественного развития исследуется в работах И.В. Бестужева-Лады, Е.П. Гребнева, Н.И. Лапина, И. Перлаки, А.И. Пригожина, В.В. Сазонова. Взаимосвязь категорий «традиция» и «новация», тенденции их взаимодействия анализируются А.П. Бешаповниковым, М.П. Волковым, В.Н. Гасилиным, Т.А. Поцуковой. Методология педагогической инноватики разработана в исследованиях К. Ангеловски, М.С. Бургина, В.И. Загвязинского, С.Д. Полякова, Н.Р. Юсуфбековой. Процессы проектирования, развития и управления новыми образовательными системами рассматриваются В.С. Лазаревым, А.В. Лоренсовым, М.М. Поташником, Г.Н. Прокументовой, В.Е. Чегодаевым, Т.И. Шамовой, О.Г. Хомерики и др. Проблемы подготовки педагогов к инновационной деятельности и пути их преодоления представлены в исследованиях В.А. Слостенина, Л.С. Подымовой, Г.Н. Прокументовой и др.

В отечественной научной литературе вопросы инноватики с философской точки зрения, раскрываются в работах Н.И. Лапина. Исследователь предлагает системно-деятельностную концепцию нововведений, акцентирует внимание на различные уровни анализа нововведений – общеметодологический, общенаучный, конкретно-научный, прикладной, раскрывает структуру и внутренние противоречия инновационных процессов. Социальные инновации рассматриваются в работах И.В. Бестужева-Лады, А.И. Пригожина. В частности, ими проанализированы процесс становления и развития социальных нововведений, представлены теоретические вопросы и прикладные аспекты прогнозного обоснования социальных нововведений на общемировом и общегосударственном уровнях, рассмотрены особенности реализации социальных нововведений.

Термин «инновационная педагогика» и соответствующее направление научных исследований появились в Западной Европе и США в середине 60-х годов. В России развитие педагогической инноватики связывают с массовым общественно-педагогическим движением, а также с возникновением противоречий между потребностями образовательной практики в быстром развитии и недостаточной готовностью педагогов и управленцев к его реализации. Возросший массовый характер создания и применения нового обострил потребность в новом знании, новых умениях, осмыслении новых понятий – «новшество», «инновация», «инновационный процесс». Разработка и развитие новшеств, их количественный рост и качественное разнообразие

определили необходимость выделения отдельной области знания – педагогической инноватики, предметом которой является создание, освоение и распространение разного типа новшеств в образовательной практике.

Специфика процессов и явлений, связанных с инновационными преобразованиями, их распространенность в различных сферах общественной жизни, существенно затрудняют формулировку единого определения. В качестве своеобразного международного стандарта определения понятия «инновация» используют следующее: «Инновация – это конечный результат творческой деятельности, получивший воплощение в виде новой или усовершенствованной продукции, реализуемой на рынке, либо нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности» [3]. В определении отсутствует одна из логически необходимых составляющих процесса – внедрение (для того, чтобы использоваться, новшество – новый продукт, услуга – должно быть внедрено в существующую практику). Последующий содержательный анализ понятия, показал, что внедрение является одним из составляющих понятия «инновационный процесс», характеризующий его конкретный этап. В то же время, существуют иные точки зрения исследователей на сам факт существования данного этапа в структуре инновационного процесса. Понятие «инновация» трактуется как нововведение – целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое. В первой трактовке характеристиками инновации можно назвать продуктивность и практическое применение (применимость), но оно не раскрывает процессуального аспекта инновации, что, в конечном итоге, сводит интерпретацию к наличию нового продукта, услуги и т.д. Последующее определение характеризует инновации более полно. Так, в частности, мы можем выделить не только продуктивный признак (новшество), но такой признак, как процессуальность («переход системы...»). Более того, данная формулировка понятия имплицитно содержит такой признак, как управляемость («целенаправленное изменение»).

Нововведение раскрывается и как изменение, развитие способов и результатов деятельности людей. Сущность нововведения при этом составляет инновационная деятельность, а содержание – комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства для удовлетворения человеческих потребностей, меняющихся под воздействием развития общества. Одновременно это процесс сопряжен с изменениями, которое данное новшество вносит в ту социальную среду, в которой совершается его жизненный цикл. Анализ позволяет выделить целевую направленность инноваций, необходимость их отслеживания; созидательно-разрушающий характер, а также вводит понятие «жизненного цикла». На созидательно-разрушающий характер инновации указывает А.И. Пригожин. Он пишет: «Инновационный путь изменений и означает прерывание постепенности посредством замены некоторых элементов процесса: целей, методов, принципов ... Действительно, инновационное вмешательство... сопряжено с преодолением «сопротивления» сложившихся тенденций, возрождения их в новых формах...» [9; 11]. Согласно определению А.И. Пригожина [8; 29] «... нововведения – целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения... новые, относительно стабильные элементы. Последние могут быть... материальными или социальными, но каждый из них сам по себе представляет лишь новшество, т.е. предмет нововведения...», «...нововведение же суть процесс, т.е. переход некоторой системы из одного состояния в другое» [Там же]. Итак, основными признаками инновации (нововведения) являются – **продуктивность** (новшество) и **процессуальность** (переход), **управляемость** (целенаправленность).

Педагогические нововведения относятся к группе социальных инноваций. Их отличают более тесная, чем у материально-технических нововведений, связь с конкретными общественными отношениями; большая сфера применения; более сильная зависимость использования новшеств от групповых и личных качеств пользователей; не столь явное проявление преимуществ; более широкая и разнообразная база возникновения инициатив; чаще встречающиеся «стрессовые ситуации».

В литературе по педагогической инноватике существуют различные подходы к определению понятия «инновация». Под педагогической инновацией Т.И. Шамова понимает «... новшество, введение которого в практику приводит к обновлению... процессов, протекающих в школе...». Рассматривая педагогическую инновацию в единстве трех составляющих – содержательный аспект инновационных процессов, научная идея и технология ее реализации, исследователь отмечает, что инновации лишь часть инновационного процесса – содержательная – и необходим еще организационный механизм использования инноваций. Таковым, по мнению Т.И. Шамовой, является нововведение. Анализируя понятие «инновация», мы пришли к заключению, что словарные значения понятий «нововведение» и «инновация» представлены как синонимы. Инновации, как и нововведение ученый рассматривает как составные части инновационных процессов [13; 4]. Как содержание и организацию нового представляет инновацию П.И. Третьяков [12; 39]. Отмечая, что нововведение в большей степени отражает сущность организации нового, он отождествляет понятия «новшество» и «инновации»: «По своим характеристикам понятия «новшество» и «инновации» идентичны. Более сложное понятие «инновационный процесс» – это формирование и развитие содержания и организации нового» [11; 670]. Считая, что педагогические инновации по сути своей есть результат процесса освоения новшества, качество которого, в том числе ее привлекательность, предопределяет результативность инновации, Г.Г. Шек акцентирует внимание на условиях глубинного, а не поверхностного, системного, а не фрагментарного, творческого, а не механического освоения новшества [14]. Такой подход к пониманию инноваций не только закрепляет наше представление о них, как продукте и процессе внедрения, но акцентирует внимание, во-первых, на освоении нового («есть результат процесса освоения новшества»), и на качестве инноваций, во-вторых, что предполагает разработку критериев, которым должны соответствовать новшества. В понимании педагогического новшества мы придерживаемся точки зрения Н.Р. Юсуфбековой, которая рассматривает их как возможное изменение педагогической действительности, которое ведет к ранее не известному, ранее не встречавшемуся в данном виде в истории образования состоянию, результату, развивающих теорию и практику образования и воспитания [15; 37]. Эффективность освоения и использования педагогических новшеств во многом определяется теоретической разработкой и обоснованием, во-первых, систематизации новшеств, инноваций, во-вторых, критериев, которым должны соответствовать новшества и (или) инновации. Анализируя встречающиеся классификации, мы столкнулись с определенной трудностью. Многообразие существующих новаций, их глубина и масштабность, безусловно, требуют определенной классификации, но дело в том, что, разрабатывая их, исследователи смешивают ее предмет. Так, например, в одну классификацию могут быть включены и новшества, и инновации. Многообразие средств, форм, процессов целенаправленных преобразований допускает разработку различных типологий и классификаций, при этом выбор оснований зависит от цели и задач предпринимаемого анализа.

Наиболее общие основания систематизации нововведений, именно нововведений, и это правомерно потому, что автор учитывает состав нововведений (новшества являются составной частью инновации) выделены в работе А.И. Пригожина [9]. Мы приводим именно эту классификацию, поскольку она, охватывая сферу и материально-технических и социальных нововведений, позволяет максимально полно и всесторонне охарактеризовать нововведение. Не случайно многие последующие исследования социальных, педагогических и управленческих новаций и нововведений основываются именно на ней. А.И. Пригожин систематизирует нововведения по следующим основаниям: тип новшества; механизм осуществления; особенности инновационных процессов, отмечая при этом, что в принципе возможно расширение классификационных оснований, например, первой группы. Автор называет такие дополнительные основания, как объем, цели, социальные последствия нововведений. (Педагогические инновации, реализуемые в школах, на основе адаптивной классификации нововведений в образовательной

практике, достаточно всесторонне представлены в коллективной работе «Управление развитием школы», под редакцией М.М. Поташника и В.С. Лазарева).

По типу новшества нововведения подразделяются на две основные группы: материально-технические и социальные. Социальные нововведения, в свою очередь, включают: экономические; организационно-управленческие; социально-управленческие; правовые; педагогические. Ориентируясь на предмет нашего исследования – инновационные процессы в системе дополнительного профессионального образования управленцев, мы не можем ограничиться при последующем анализе только педагогическими новшествами. Логика и структура исследования предполагает изучение и организационно-управленческих, и социально-управленческих, и, в некоторой степени, правовых нововведений. В рамках первой группы А.И. Пригожин выделяет нововведения, различающиеся: по инновационному потенциалу: радикальные или базовые; комбинаторные; модифицирующие; по принципу отношения к своему предшественнику: «замещающие»; «отменяющие»; «возвратные»; «открывающие».

По особенностям механизма осуществления нововведения подразделяются на единичные и диффузные - распространяемые по многим объектам, так называемое «простое» и «расширенное» воспроизводство; завершенные и незавершенные; успешные и неуспешные.

С позиций способа возникновения новшества, их реализации, широты и глубины новаторских мероприятий, инициативы, по которой появляются новшества, разработана классификация инноваций К. Ангеловски. Согласно этим основаниям классификация выглядит следующим образом:

- сфера, в которой осуществляется нововведение: содержание образования; технологии; организация; система управления; архитектура инновационных объектов; образовательная экология.
- способ возникновения новаторского процесса: систематические, плановые; стихийные, спонтанные, случайные.
- широта и глубина новаторских мероприятий: массовые, крупные, глобальные, системные, частные, мелкие.
- основа, на которой появляются, возникают новшества: внешние; внутренние [1].

Эффективность инновационных процессов во многом зависит от выработки критериев - признаков, на основании которых производится оценка новшеств. Анализ литературы свидетельствует, что существуют различные подходы к определению критериев оценки новшеств, инноваций, инновационных процессов, инновационных проектов. Разница подходов определяется, на наш взгляд, предметной ориентацией исследователей – в качестве предмета оценки может выступать новшество (результат, продукт деятельности); инновация (продукт и процесс его внедрения); инновационный процесс – совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных этапов и компонентов. Для оценки новшества важны критерии, оценивающие его качества и свойства; для инновации помимо сказанного – критерии, характеризующие процессуальность, для инновационного процесса – это целый комплекс критериев, позволяющий оценить их полноту, эффективность и т. д. Существование проблемы обоснованности критериев оценки инновационных процессов в педагогике, отмечает С.Г. Баронене. Анализируя инновационные процессы в образовательной практике, их положительное влияние на развитие педагогических систем, она в то же время пишет: «... одним из значимых результатов экспериментально-педагогического движения в стране явилось то, что достаточно четко проявилась проблема обоснованности критериев оценки инновационных процессов» [4; 53].

Анализируя теоретические подходы к технологии экспертизы инновационных проектов, Т.Г. Новикова приводит следующую классификацию критериев:

- общие критерии, позволяющие оценить значимость инновационного проекта с точки зрения основных тенденций, целей, направлений развития образования на разных уровнях. К ним исследователь относит новизну идеи, масштабность проекта, его системность, эффективность, транслируемость;

- специальные критерии – оценка компетентности автора и содержательности проекта с точки зрения его полноты, соответствия нормам, понятийным требованиям. Эта группа включает критерии: полнота инновационного проекта, согласованность его структурных частей;

- частные критерии, позволяющие оценить степень обоснованности проекта с точки зрения его воплощения и жизнеспособности – реалистичность, реализуемость, инструментальность [7].

Анализ общей совокупности критериев позволил определить частоту их использования при оценке новшеств и нововведений и установить иерархию. Рассмотрим каждый критерий.

**Новизна** - непереносимое свойство и самостоятельная ценность любого новшества, нововведения, отличающее его от предшествующих. Новое знание в педагогике может быть структурировано следующим образом: новизна результата, новизна процесса, новизна идеи.

**Актуальность** как критерий отражает направленность деятельности на решение наиболее существенных, значимых проблем; указывает на степень значимости проблемы, на решение которой направлено новшество, нововведение; предполагает разработку, внедрение и использование таких новшеств и нововведений, которые обусловлены объективными потребностями практики образования региона, образовательного учреждения.

**Эффективность** как отношение результата к затратам рассматривается как один из критериев при оценке новшеств. Смысловой контекст использования этого критерия касается и других критериев - результативности и оптимальности, что нередко приводит к их синонимичности. **Результативность** в контексте инновационных процессов изначально предполагает более высокие результаты, а оптимальность – достижение максимально возможных результатов в конкретных условиях. **Эффективность** – как отношение между заданными (предельными) и достигаемыми результатами, характеризует уровень деятельности по степени приближения к предельной (оптимальной, заданной) цели, рассматривается и как характеристика, отражающая отношение между достигнутой и возможной продуктивностью, или результативностью. А.И. Пригожин пишет: «... эффективность – есть отношение результата к затратам, а повышение эффективности означает больший рост первого в сравнении со вторым» [9; 57].

**Научность**, как критерий оценки новшества, нововведения выделяется не всеми учеными. Этот критерий предполагает, что новшество разработано на научных принципах; обоснованность выводов, прогнозов строится на базе научных данных. А.И. Ракитов пишет: «... та или иная единица научного знания считается новой, если она отвечает требованиям научности ...» [10; 149].

**Результативность** предполагает, что при использовании нового должны быть получены более высокие результаты, чем в традиционной практике. Результативность может быть выявлена только в процессе инновации – внедрения и использования нового в практике образования и также как эффективность должна рассматриваться в структуре инновационных процессов.

**Выделение научной идеи.** «Новые научные идеи выражают потенцию действительности, момент будущего в настоящем, идеи могут быть (стать) определяющим условием для переосмысления какой-либо группы явлений и дальнейшего углубления их понимания» [6; 123].

**Реалистичность** как критерий предполагает оценку того, насколько реально может существовать в практике та или иная новация.

**Реализуемость** (ресурсное обеспечение) характеризует возможность в данных условиях реализовать новшество.

**Привлекательность** как критерий характеризует такие качества новшества: четкость, ясность, разработанность, простота внедрения, инструментальность. Инструментальность может быть рассмотрена и как самостоятельный критерий новшества.

Анализ понятий «инновация» и «новшество» свидетельствует, что они нетождественны, их нельзя использовать как синонимы и соотносятся они как часть и целое. Инновация рассматривается как процесс внедрения нового (новшества) в существующую практику – образовательную, управленческую и не тождественно понятию «новшество», отражающему содержатель-

ный аспект, представляющий собой конкретный продукт, в то время как «инновация» - процесс. В то же время эти понятия находятся во взаимосвязи, одно (новшество) обуславливает, оказывает влияние на другое (инновация). Понятие «инновация» не может быть идентифицировано и с понятием «инновационный процесс», поскольку не исчерпывает всех его аспектов, а является лишь одним из его компонентов.

В предпринимаемых исследователями попытках построения единой теории инновационных процессов, понятие «инновационный процесс» рассматривается во взаимодействии всех его стадий: генерации идеи, прикладных разработок, изготовления, сбыта, внедрения, использования и т.д. и предполагает рассмотрение каждого конкретного нововведения в контексте с другими. Логика нашего исследования предполагает анализ понятия «инновационный процесс», выявление соотношения данного понятия с ранее рассмотренным «инновацией».

Понятие «инновационный процесс» в системе образования характеризует единство и взаимосвязь трех основных подпроцессов (процесс – продвижение, совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата; последовательная смена состояний, стадий развития): создание нового, освоение (восприятие, оценка) и применение. При рассмотрении понятия выделяются исследовательские доминанты – основные векторы анализа: исследование инновационных процессов в процессуальном аспекте, выделение стадий, этапов, целей и задач каждого из них (А.И. Пригожин, В.И. Загвязинский, Н.Р. Юсуфбекова и др.); компоненты инновационных процессов, их взаимосвязь: новшества, нововведения, диффузия нововведений (Т. Воронина), инноваторы, руководители, механизм расширения и использования новшества (З.А. Абасов); взаимообусловленность инноваций, среды, условий и управления (З.А. Абасов, Т.И. Шамова); структуры, уровни инновационных процессов (В. Кричевский, М.М. Поташник).

В исследованиях, посвященных инновационным процессам, акцентируется внимание на необходимости рассмотрения такого феномена, как инновационная идея (Н.Л. Коршунова). В статье «Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи» автор выделяет несколько аспектов анализа, центральным из которых является становление и развитие инновационной идеи, ее отношение к инновации, придание инновационной идее практикоориентированности (социопрактические аспекты). Изучение инновационной идеи дает исследователю основание для утверждения: инновация (нововведение) не просто внедрение, а инновационная деятельность и инновационные процессы по сути и по понятию нельзя отождествлять с внедренческими [5]. Эта точка зрения позволяет расширить границы понимания инновационных процессов, усиливая их теоретический аспект. Ведь в научной литературе инновационные процессы рассматриваются, в основном, как разработка, внедрение и использование педагогических новшеств и в большей части исследований инновационная идея не входит в структуру инновационного процесса. В то же время, возможность ее выделения рассматривается некоторыми исследователями как один из критериев оценки новаций и нововведений.

Если Н.Л. Коршунова говорит о несводимости процессов внедрения и инновационных процессов, то И.Ю. Малкова высказывает более категоричную точку зрения, отмечая, что: «Как только речь пойдет о трансляции, процесс уже не инновационный. Для обсуждения инновационных процессов слово «внедрение» – это бессмысленное слово» [4; 16]. Сложно согласиться с этой точкой зрения, поскольку внедрение (согласно словарному значению «инновация» - внедрение, а понятие «инновационный процесс» – производное от «инновация») есть один из этапов инновационного процесса, причем существенных, значимых. Думается, что в данном контексте необходимо различать качества новшества, инновации в данном случае «транслируемость», и «внедрение», как процесс введения нового в существующую практику. Не менее интересна, с точки зрения понимания структуры инновационных процессов, позиция Г.Н. Прозументовой о принципиальной нетранслируемости инновационного процесса. Анализируя понятия «идея» и «норма», она пишет: «... норма, технология оформляет идею и границы ее развития в практике отдельного субъекта. И если другие «берут» только норму, они мо-

гут воспроизвести совсем другую идею». Исследователь высказывает мнение, что «именно неформленные идеи в педагогике часто оказываются наиболее мощными, но в силу неформленности наименее заимствованными». И далее: «Признаком традиционного процесса считают его воспроизводимость. Но, может быть, признаком инновационного процесса будет считаться его принципиальное нетранслируемость?» [4; 15-16]. Этот вопрос скорее можно расценить как риторический. В то же время его постановка актуализирует один из важнейших аспектов инновационных процессов – формирование готовности субъектов инновационных процессов не только к их восприятию, оценке, внедрению и использованию нового, но и необходимость специальной подготовки слушателей генерировать и доводить до финальной реализации инновационные идеи.

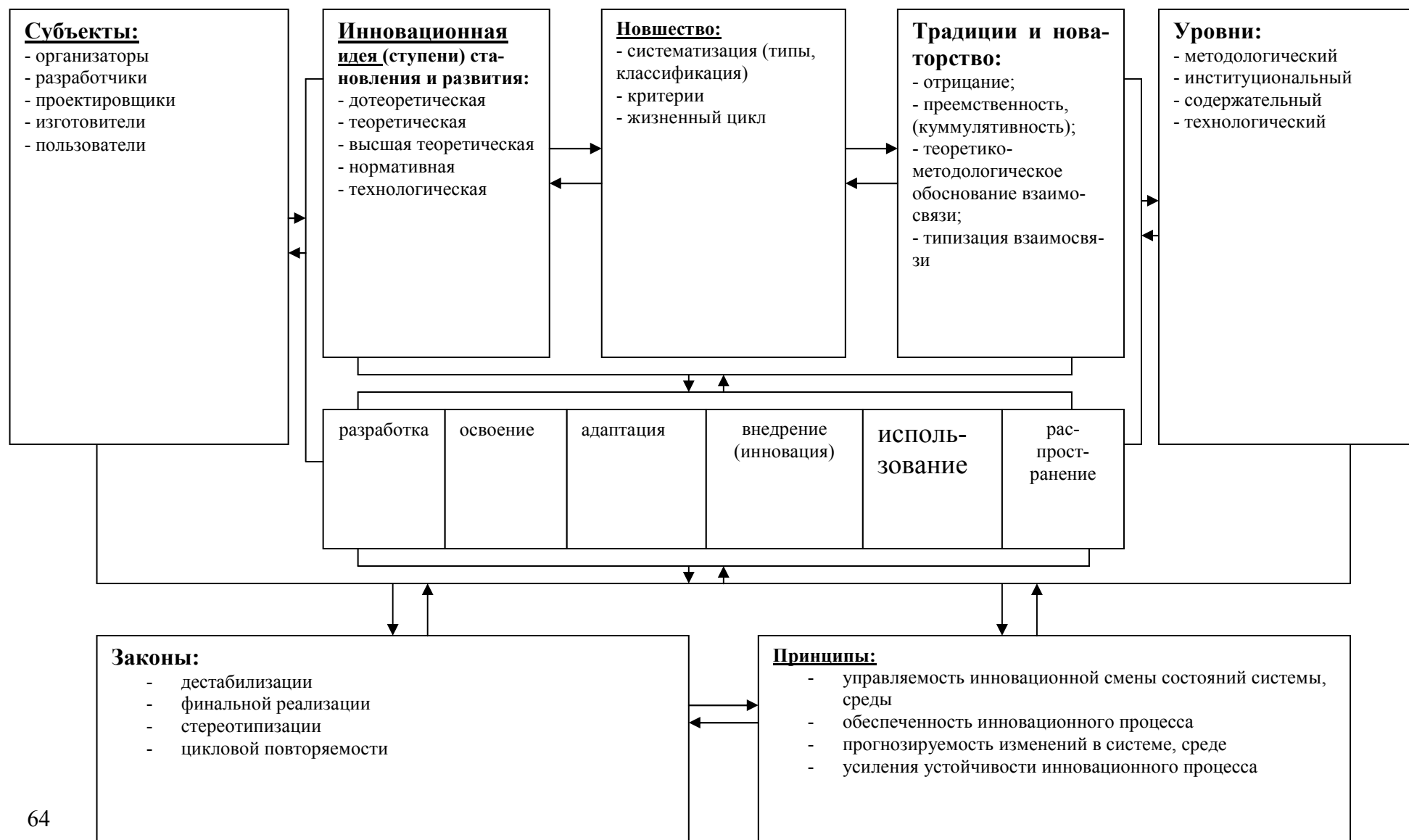
Одним из значимых компонентов в структуре инновационных процессов стало явление диффузии - процесс распространения инноваций внутри данной социальной системы, а также от одной социальной системы к другой [8; 174]. По мнению Д. Шона, процессы диффузии отличаются значительным разнообразием, что вызывает необходимость их систематизации. Стремясь упорядочить процессы распространения, исследователь предложил следующую их типологию:

- Модель "Центр – периферия". Распространение нововведения осуществляется и контролируется из одного центра. В этом случае эффективность процесса зависит от энергии и ресурсов центра, от его умения создавать и контролировать обратные связи. Данная модель имеет два варианта: «модель магнита» – в передовые страны приезжают представители развивающихся стран, осваивают там нововведение и, возвращаясь на родину, внедряют их; «модель средневекового барда», который, путешествуя, демонстрирует и внедряет нововведения.
- Модель "Размножения центров". В этой модели по-прежнему главную роль играет центр, но процесс управления децентрализуется. На местах создаются локальные центры, которые самостоятельно распространяют нововведения, учитывая местную специфику [8; 176].

Среди направлений изучения инновационных процессов в различных сферах следует назвать исследование возможностей сокращения интервалов между стадиями инновационных процессов, их максимальное совмещение.

Предпринятый анализ понятия «инновационный процесс» позволяет расширить понимание феномена «инновационный процесс» за счет включения в него новых компонентов. Инновационная идея непосредственно связана с педагогической практикой и проецирует направления развития условий реализации инновационного процесса, актуализирует необходимость теоретико-методологического анализа понятий «традиция – новаторство». Поступательное развитие инновационных процессов обеспечивается осмыслением инноваций в контексте традиционной педагогики, того опыта, потенциала, который накоплен в отечественной педагогике. Знание компонентов, видение структуры инновационного процесса существенны для понимания в целом динамики развития инновационных процессов в системе образования, выявления противоречий и тенденций в их структуре. Совокупно структура инновационного процесса представлена на схеме.

## МОРФОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА





*Библиографический список*

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя: Пер. с макед. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Бестужев-Лада И.В. Прогнозное обоснование социальных нововведений. – М.: Наука, 1993. – 240 с. – С. 15.
3. Воронина Т., Молчанова О., Абрамешин А. Управление инновациями в сфере образования // Высшее образование в России – 2001. – № 6. – С. 3.
4. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании. – Барнаул-Томск, 1997. – 125 с.
5. Коршунова Н.Л. Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 12-17.
6. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с.
7. Новикова Т.Г. Теоретические подходы в технологии экспертизы инновационного проекта//Школьные технологии. – 2002. – №1. – С. 161-169.
8. Плотницкий Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. – 280 с.
9. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.
10. Ракитов А.И. Философские проблемы науки: Системный подход. – М., 1977. – С. 149.
11. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / Под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 880 с.
12. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
13. Шамова Т.И., Малинин А.Н. Тюлю Г.М. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития: Методика исследования. – М., 1993. – С. 21.
14. Шек Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: Автореф... д-ра пед. наук. – Елец, 2001.
15. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. – М., 1991.

## РОЛЬ МОДЕРАТОРОВ И МОДЕРАТОРСКИХ СЕМИНАРОВ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

**Часовских  
Андрей  
Валерьевич**  
– ассистент  
кафедры раннего  
обучения  
иностранным  
языкам БГПУ

**Березуцкая  
Юлия  
Петровна**  
– кандидат педа-  
гогических наук,  
доцент кафедры  
психологии управ-  
ления образовани-  
ем ФПК и ППРО  
БГПУ

E-mail:  
avchasovskih@rambler.ru

Как известно, школа является социально – педагогической системой, которая взаимодействует постоянно с различными социальными институтами. Проблема ее внешнего представления существовала всегда, но в последние время она проявляется все больше и больше. С нашей точки зрения, это связано с тем, что появляются разные типы и виды школ, которые имеют различные направления деятельности. Они стремятся к более полному раскрытию личности ребенка, развитию его креативности, но реализуют свои цели разными методами, приемами и средствами, разумеется, не в одинаковых условиях.

Реформирование современной школы требует появление педагога нового типа с инновационным стилем научно-педагогического мышления, активного субъекта, реализующего в избранной профессии свой способ жизнедеятельности, готовность определять задачи, принимать ответственность за их решение, способность к творчеству, выходу за рамки профессионального поведения.

Одним из путей совершенствования организационного механизма деятельности педагога, его профессионального уровня является внедрение новых технологий в процесс обучения и управления. И в этом существенную помощь могут оказать как факультеты по повышению квалификации и переподготовки педагогических кадров, так и институты по повышению квалификации работников образования.

Мы полагаем, что идея непрерывного повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров может быть реализована в том случае, если будет создана развернутая структура учебных заведений дополнительного образования, а в частности, **модераторских** центров и **модераторского** движения.

На сегодняшний день существует четыре центра модераторов в России: Волгограде, Белгороде, Иркутске, Красноярске и Барнауле. Центр модераторов в Барнаульском государственном педагогическом университете (БГПУ) является центром трансляции новых знаний и новых технологий управления и повышения квалификации преподавателей немецкого языка.

**Основными направлениями** деятельности модераторских, в том числе центра модераторов в БГПУ, является:

- **адаптация и интеграция** института модераторов к региональной системе повышения квалификации и переподготовке учителей немецкого языка;
- **изучение, апробация и оценка** новых форм и методов работы модераторов;
- **определение условий эффективности** организации и проведения модераторских семинаров.

На протяжении многих лет осуществляется сотрудничество в области практической деятельности российских и немецких модераторов в рамках проекта по повышению квалификации преподавателей немецкого языка. С германской стороны в реализации проекта участвуют модераторы Х. Рейхлинг, П. Бекес, а также правительство г. Кельна земли Северный Рейн–Вестфалия. Опыт непосредственного участия в подобных семинарах, а также изучение различного рода информации по данной проблематике, позволили нам осуществить анализ сущности и значения модераторской подготовки, в форме семинаров в ходе повышения квалификации педагогических кадров.

В первую очередь, важно определить тот перечень *задач*, на решение которых направлены усилия модераторов:

- *систематизация* полученных знаний в процессе семинара;
- *трансляция* новых форм и методов работы модераторов в рамках семинара;
- *эффективные условия* организации и проведения семинаров;
- *интеграция* теории и практики и *внедрение* их в *профессиональную* деятельность преподавателей немецкого языка.

Вопросы, поднимаемые нами, требуют постоянного обращения к такой важной дефиниции как «*модерация*». В связи с указанным обстоятельством, мы полагаем, что необходимо произвести уточнение семантических значений названной дефиниции.

В зарубежной литературе по проблемам развития школы и повышения квалификации понятие «*модерация*» как образовательная технология и форма повышения квалификации трактуется в нескольких значениях.

Впервые модерация как образовательная технология была разработана немецкими учеными в 1960-70 гг. (F. Schnelle, K. Klebert, E. Schrader, J. Petersen, H. Ritscher, U. Greber, J. Maybaum, W. Werzel, B. Priebe, W.-D. Zimmermann, M. Hartmann, Mrieger, Luoma, U. Kliebisch, P.-A. Schmitz, K. Köhl, M. Neuland и др.).

В основе разработки *целей, содержания и методов модерации* лежат экономические, социологические, психологические и педагогические аспекты. Методы модерации, по мнению немецких исследователей, направлены на достижения конкретной цели и обеспечения комфортной атмосферы в группе для каждого участника семинара.

По нашему мнению, данное обстоятельство создает доверительную, рабочую обстановку в группе, которая способствует снятию языкового «барьера» (авторы).

Каждый участник семинара при работе в группах должен ответственно относиться к своей работе, ориентированной на перенос полученных знаний в личную практику.

Анализ, систематизация и выводы полученных знаний в процессе модераторских семинаров показывают, что модерацию можно рассматривать как управление учебным процессом группы, основанное на изучении целого ряда характеристик. К ним относятся ценностно-смысловые ориентации участников, диагностика их интересов, потребностей базирующиеся на совместном целеполагании, планирование совместной деятельности, взаимопонимание и сотрудничество участников семинара.

В широком смысле, слово «*модерация*» определяется немецкими исследователями (Н. Поссе и Г. Израэль) [4], как организация рабочих и учебных процессов в ходе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. При этом ученые делают акцент на то, что эти процессы разноплановы. Они направлены как на цели повышения квалификации, так и на реальные потребности участников.

*Основные идеи модерации*, по их мнению, это:

- 1) организация работы в группе;
- 2) активное усвоение новых знаний;
- 3) самостоятельное решение проблем на основе личного опыта и полученных знаний.

С нашей точки зрения, модерацию можно определить как **метод** активизации деятельности участников при работе в группе в процессе овладения новыми знаниями и способами деятельности основанных на личных знаниях и личном опыте каждого участника семинара.

Немецкие источники трактуют **модерацию** как:

- **способ организации** деятельности групп взрослых людей, состоящих из обучаемых и обучающихся (П. Браунек) [1];
- **метод**, который позволяет оказать поддержку группе в процессе комплексной разработки той или иной темы (У. Даушер) [5];
- **форму** работы с группой, способствующую формированию мнения группы относительно решаемой проблемы и, собственно, поиску путей решения данной проблемы [Там же];
- **форма консультирования**;
- **руководство** деятельностью групп взрослых людей в процессе обучения, причем здесь большую роль играют методы, которые должны помочь группе для решения проблем (Н. Поссе, Г, Израэль) [4];
- **управление** рабочим процессом групп, осуществляемое на основе совместного планирования целей, поддержка участников в процессе сотрудничества, установление взаимопонимания участников (Х.- Т. Йоганн) [7];
- **эвалюация\*** (А.В. Часовских, Ю.П. Березуцкая).

При анализе определений понятия модерацию можно трактовать как:

- процесс;
- форму;
- метод;
- управление;
- способ;
- деятельность;
- рефлексию (эвалюацию).

С нашей точки зрения, в области педагогике модерацию можно определить как:

- процесс обучения и учебный процесс;
- консультирование;
- деятельностный процесс.

Сегодня все чаще и чаще появляются такие слова, как: «*модерация*», «*модератор*», «*модерировать*».

Moderare (лат) – приводить в равновесие, управлять, регулировать; modus - способ действия образец, норма; moderate – руководить собранием.

Мы хотели бы отметить, что все эти слова тесно взаимосвязаны между собой и имеют большое значение для каждого модератора.

Безусловно, важное значение для понимания роли модераторов в анализируемом процессе играет определенный профиль требований для модераторов. В ходе теоретического изучения данного понятия мы пришли к выводу, что оно содержит в себе четыре основных элемента:

- **поля деятельности модератора;**
- **типы деятельности модератора;**
- **компетентность модератора;**
- **модерация.**

---

\* Под эвалюацией понимается словесно как оценка, обсуждение, критический анализ и самооценка собственной работы участниками семинара.

Содержательной стороной, которая как нам думается, является основополагающей в раскрытии той роли, которую выполняет модератор в ходе модераторских семинаров, является деятельность модератора и связанные с ней характеристики. Из приведенного выше перечня, на наш взгляд, к таким характеристикам относятся:

- ***поле деятельности;***
- ***типы деятельности.***

***Поле деятельности*** модератора предполагает планирование, проведение и эвалюацию по повышению квалификации преподавателей (в частности, немецкого языка); участие в совершенствовании концепции повышения квалификации; подбор необходимых материалов для процесса повышения квалификации.

***Деятельность по планированию*** основывается на понимании целей концепции повышения квалификации, ее содержания. Она предполагает определенную подготовку и представление программ по проведению модераторских мероприятий по повышению квалификации, необходимых материалов, планированию времени и места занятий, подготовку помещения и технических средств обучения (ТСО).

***Деятельность по проведению занятий*** предполагает выявление совместно с участниками семинара их профессиональных потребностей, фиксацию пожеланий и их предложений по содержанию и структуре семинаров; применение соответствующих (специальных) методик, средств, информационных и языковых материалов.

***Эвалюация*** – анализ, оценка результатов деятельности участников семинара по выработанным критериям, сбор, обработка и интерпретация информации и деятельности участников, промежуточная и итоговая рефлексия, оценка процесса и результатов мероприятий по повышению квалификации.

Основные *аспекты внутришкольного и внешкольного* повышения квалификации, по которым в настоящее время работают модераторы:

- школьная программа и эвалюация;
- развитие профессиональной культуры в школе;
- расширение предметной компетентности преподавателей;
- развитие компетентности педагога в области средств массовой информации;
- существенные проблемы воспитательного и образовательного назначения образовательного учреждения;
- поддержка обучающихся, которым необходимы дополнительные занятия и которые испытывают трудности в процессе обучения;
- профессиональная подготовка руководящего персонала образовательных учреждений и учебных семинаров.

Разработка и дальнейшее совершенствование концепций повышения квалификации предполагает:

- содержательное раскрытие темы по повышению квалификации;
- отбор необходимых материалов для мероприятий по повышению квалификации;
- разработку отдельных разделов мероприятий по повышению квалификации;
- разработку новых материалов, а также усовершенствования уже апробированных;
- модельная апробация запланированных мероприятий по повышению квалификации с применением усовершенствованных, а также вновь разработанных материалов;
- апробация концепта и материалов по повышению квалификации в пилотных мероприятиях, предполагающих последующую доработку;
- разработка методик эвалюации для мероприятий по повышению квалификации;
- последовательная разработка концепций и материалов необходимых для проведения мероприятий по повышению квалификации.

Поля деятельности модератора схематически можно изобразить следующим образом:

<b>Участники</b> <i>ожидание</i> <i>опыт</i> <i>установка</i> <i>потребности</i> ...	<b>Цели / Содержание</b> <i>лично-ориентированный подход</i> <i>деловая насыщенность учебных занятий</i> <i>инновация</i> <i>актуальность изучаемого материала</i> <i>эвалюация</i> ...
---	---

### **Деятельность модератора. Выбор методов**

<b>Условия образовательной деятельности</b>  <i>число участников</i> <i>количество часов</i> <i>помещение</i> <i>ТСО</i> ...	<b>Индивидуальность модератора</b>  <i>стиль профессионального поведения</i> <i>образ «я»</i> <i>темперамент</i> <i>биография</i> ...
--	---

### **Типы деятельности модератора**

В ходе повышения квалификации модераторы пользуются (на основании поставленных перед ними задач) определенными типичными формами деятельности в процессе работы с группой, со школой, а также с партнерами в системе повышения квалификации

При этом важно учесть следующее:

- *планирование и развитие*: развитие инициатив, концепций и вспомогательных указаний для работы в области повышения квалификации и школьной работы;
- *модерация*: заданные или условленные цели и содержание, а также целенаправленное инициирование интересов участников семинара и управление рабочими процессами;
- *информатизация*: распространение профессиональных знаний, опыта, концепций деятельности для мероприятий по повышению квалификации, также в рамках проводимых мероприятий по информатизации и планированию в школах;
- *оказание поддержки преподавательского состава в работе и обучении во время повышения квалификации в опосредованной форме, например, посредством передачи профессиональных знаний, определение потребностей в развитии и повышении квалификации, пояснение стратегий деятельности, а также оказание помощи в организации рабочих процессов.*

Произведенный нами анализ компонентов, формирующих деятельность модератора позволяет сделать следующее заключение: данные поля деятельности частично пересекаются, но в общем они дополняют друг друга. При планировании мероприятия по повышению квалификации необходимо их сознательно сформировать и сбалансировать между собой.

Мы также полагаем, что ключ к успеху в любой деятельности, и в частности, в модераторской, заключается в уровне профессионализма управленца, в его компетентности. В нашем случае речь может идти о компетентности модератора – лица, которое осуществляет процесс управления модераторской подготовкой, непосредственно руководит деятельностью всех участников модераторских семинаров. Рассмотрим подробнее важнейшие характеристики компетентности модератора.

### **Компетентность модератора**

Модераторы должны обладать определенным набором компетентностей для успешного решения поставленных ими задач.

Структура компетентности модератора следующая:

- *общая компетентность – обращение с человеком (социальная компетентность);*

- компетентность, полученная в процессе обучения и накопления опыта для поля деятельности в области повышения квалификации (*профессиональная компетентность*);
- компетентность, направленная на специальную роль в качестве модератора для проведения мероприятий по повышению квалификации, а именно модераторских семинаров (*модераторская компетентность*).

**Социальная компетентность** связана с общими человеческими качествами: толерантность, высокая ответственность и сознание, надежность, ответственность при выполнении обязанностей, способность прислушиваться к мнению других, достижение решения. Модератор должен уметь организовывать и координировать работу в группах. К социальной компетентности можно отнести также готовность принять различные мнения оценки и вариативность путей познания.

**Профессиональная компетентность** модератора заключается в следующем:

- компетентности по предмету / программе по повышению квалификации / содержанию (педагогическая, профессиональная, предметно-дидактическая, программная; знание приемов и навыков);
- компетентность в постановке целей, в отборе и структурировании содержания, в выборе методов и инструментов при планировании мероприятий по повышению квалификации, эвалюация;
- знания в области обучения взрослых (андрагогика) и разработка соответствующих концептов деятельности;
- личный опыт и деятельность в школьной практике и практике по повышению квалификации.

**Модераторская компетентность** содержит в себе специфические особенности для роли модерации как, например, способность антиципировать, т.е. предвидеть предпосылки, пожелания и потребность в познании участников семинара, способность к структурированию и организации (*организационная*), владение дидактической и методической фантазией (*дидактическая*), способность к ведению бесед и корректное вмешательство в разговор (*интервенционная*) [6], представлению и владению техникой презентации, а также убедительное представление предмета / содержания повышения квалификации, умение анализировать и оценивать результаты деятельности (*эвалюационная*). Необходимым условием и средством совершенствования компетентности модератора является «*модерация*», которая дает возможность и оказывает поддержку в приобретении и расширении знаний, а также содержит элементы целенаправленного воздействия на участников семинара.

Подводя итоги проведенного нами анализа сущности и роли модераторов и модераторских семинаров в ходе повышения квалификации, мы можем сделать следующие выводы:

- 1) *модерация* является многосторонним, сложным и социально – педагогическим феноменом, который может быть представлен как *форма* повышения квалификации, реализуемая в единстве *временного, целевого, содержательного и технологического* компонентов (И.Р. Лазаренко) [9].
- 2) *образовательная технология* – организованная на основе изучения и анализа ценностно-смысловых ориентаций участников модераторского семинара.
- 3) успех проведения модераторских семинаров во многом обусловлен уровнем *компетентности* самого модератора.
- 4) *эволюционная деятельность* модераторов и участников модераторского семинара позволяет совершенствовать управленческие знания и умения.

### **Библиографический список**

1. Brauneck P., Urbanek R., Zimmermann F. Methodensammlung. Anregungen und Beispiele für die Moderation. – Bönen: Druck Verlag Kettler, 1995. – 250 S.

2. Bekes P., Reichling H. Moderatorenschulung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Erfahrungen und Anregung. – Bezirksregierung Münster, 2001. – 280 S.
3. Dauscher U. Die Moderationsmethode in der Lehrerfortbildung // Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung. – 1995. – Nr. 30. – S. 66-73.
4. Israel G., Posse N., Rasel D. Leitfaden für die Ausbildung von Moderatorentrainern für schulinterne Lehrerfortbildung. – Soest: Soester Verlagskontor, 1994. – 168 S.
5. Lasarenko L.R. Schulung der Moderatorinnen und Moderatoren-Schulleiterin und Schulleiter // Schriftenreihe zur Lehrerfort und Weiterbildung. – Heft 46. – Bezirksregierung Münster, 2001. – S. 7-12.
6. Pädagogisch - psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen. – Tübingen:DIFF, 1995. – S. 17-18.
7. Иоганн Х.-Т., Лопаткин В.М., Одинцов П.К., Свиридов С.В., Шалаев И.К. Сущностная характеристика модератора и ее региональный аспект. – Барнаул, 1997. – С. 29.
8. Иоганн Х.-Т. Профиль требований для руководителей школ, а также цели и содержания мероприятий по повышению квалификации // Управление развитием образования: Межвузовский сборник статей и материалов. – Барнаул, 1999. – С. 77- 83.
9. Лазаренко И.Р. Основы модерации. – Барнаул, 2003. – С. 11-12, 19.
10. Шалаев И.К. Институт модерации как педагогическая система на базе ФПК // Актуальные вопросы повышения квалификации и профессиональной переподготовке работников образования: Межвузовский сборник научных статей и материалов. – Барнаул, 1998. – С. 11-20.



## ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Леонтьева  
Оксана  
Валентиновна**  
– ассистент  
кафедры теории  
методики преподавания  
технологии и предприниматель-  
ства ЗабГПУ  
им. Н.Г. Черны-  
шевского

Глубокие изменения в России, которыми отмечены 90-е годы, не могли не сказаться на такой сфере общественной жизни, как высшая школа. Возрождение Российского государства, поворот к демократии, к рыночным отношениям, к правам и свободам личности, стремление к утверждению статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики потребовали переосмысления государственной политики в области высшего образования. Эти процессы обусловили постановку новых целей и задач подготовки педагогических кадров: образованных, высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и мобильности в условиях информатизации общества и развития наукоемких технологий, проведению научных исследований, воспитанию духовности и нравственности у обучающихся.

Долгое время образование в нашей стране развивалось вне контекста мировой и национальной культуры. Его основные параметры задавались идеологией. В настоящее время необходимо вернуть образование в контекст культуры. Это означает его ориентацию на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, гуманитаризацию содержания, освоение гуманистических технологий обучения и воспитания, создание в образовательных учреждениях среды, развивающей личность, способную к творческой самореализации в современной социокультурной ситуации.

Приобщение человека к культуре в современных условиях должно строиться в первую очередь на освоении культурного наследия прошлого, и в том числе его художественных традиций, обращенных, прежде всего, к внутренней стороне личности, его духовности. Как нельзя кстати сверхактуально звучат сегодня слова талантливого педагога и психолога М.М. Рубинштейна, сказанные им еще в 1915 г.: «... для нас, балансирующих в потоке современного культурного роста без груза установившихся культурных традиций особенно велика опасность потерять равновесие и потонуть в ложной культуре; для нас стремление к углублению нашей внутренней жизни приобретает огромное жизненное значение» [12; 10].

Предполагается ориентироваться на воспитание человека культуры, формирование культуросообразного содержания образования и воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм жизни.

«Человек культуры – личность творческая, вариативно мыслящая, постоянно сомневающаяся, не удовлетворяющаяся достигнутым результатом, с развитым чувством нового, стремлением к созиданию», – таким должен быть человек, приобщенный к культуре, по мнению Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича [2; 389].

В настоящее время культура многими исследователями рассматривается, прежде всего, как совокупность духовных ценностей, «как качественная характеристика жизнедеятельности человека и созданной им реальности («второй природы»). Материальный, предметный мир представляет собой явление культуры в той степени, в которой он выражает, символизирует духовное начало» [10; 24].

В статье «Об интеллигентности» А.Ф. Лосев заметил, что «латинское слово культура» означает «обработка», «разработка», «переработка», «возделывание». Это значит, что культура никогда не может быть наивной. Она всегда есть сознательная работа духа над своим собственным совершенствованием и над упорядочением всего того, что окружает человека» [9; 316]. А необходимым условием этого является интеграция образования в культуру.

Процесс приобщения к культуре молодого поколения сложный и нелинейный. А.А. Оганов и И.Г. Хангельдиева в книге «Теория культуры» в структуре культуры выделяют две составляющие: вертикаль и горизонталь. Первая «символизирует собой энергию движения вперед, творческий порыв в неведомое, новое и неординарное, самобытное и оригинальное...», а вторая – это «процесс постепенного освоения этого нового, превращения его в достояние многих, узнаваемая форма культуры, основанная на продуцировании известного» [10; 36-37]. Овладение культурой предполагает поступательное движение, мобилизацию внутренних духовных ресурсов и, прежде всего – общетворческих способностей и умений.

Исключительная сложность нравственного оздоровления общества в современных условиях особо повысила значимость формирования духовной культуры личности. В решении этой проблемы велика роль высшей педагогической школы, призванной решать вопросы образования и воспитания будущих наставников подрастающего поколения, что вынуждает искать новые концепции и принципы педагогики высшей школы. В условиях современного социума они связываются с культурологическими проблемами.

Среди ведущих особенностей культуры в современных исследованиях делается акцент на ее способность к смыслопорождению и смыслополаганию. А.А. Радугин пишет: «Культура – это универсальный способ творческой самореализации человека через полагание смысла, стремление вскрыть и утвердить смысл человеческой жизни в соотнесенности его со смыслом сущего» [6; 14].

Одним из условий, способствующих актуализации смысла, как утверждают специалисты в данной области, является развитая эстетическая культура личности. «Эстетическая культура человека, – утверждает известный ученый в области эстетического воспитания М.А. Верб, – является стержневым, базисным свойством личности, позволяющей ей полноценно общаться с прекрасным и активно участвовать в его созидании» [4; 19].

По определению А.А. Куриленко, эстетическая культура личности предполагает систему «биологически, социально и исторически обусловленных способностей и потребностей личности воспринимать, переживать, оценивать и преобразовывать явления действительности и искусства по законам красоты, открывающим путь наиболее полного и гармонического развития всех сущностных сил человека» [7; 10].

М.А. Верб рассматривает эстетическую культуру личности, как «социально обусловленное диалектическое единство эстетического сознания, чувств и деятельности, которое образуется и проявляется в процессе активного общения с прекрасным, творчества по законам красоты. Иными словами, эстетическая культура есть интегральное личностное образование, совокупность качеств, свойств, проявлений, позволяющих человеку полноценно воспринимать прекрасное и участвовать в его создании» [3; 11]. В данном определении представляется сущест-

венным понимание эстетической культуры человека как интегрального личностного образования, в структуре которого можно выделить три блока личностных свойств: научно-познавательный, ценностно-ориентационный и творчески-созидательный.

Первый блок предполагает развитый художественно-эстетический кругозор, систему обобщенных знаний о сущности и критериях прекрасного, о закономерностях взаимодействия человека с красотой. При этом знания мировоззренческого характера, внутренне принятые личностью, приобретают форму эстетических взглядов, которые служат теоретической предпосылкой постижения законов прекрасного.

Во втором блоке интегрируется ряд личностных свойств, здесь проявляется избирательно-оценочная функция эстетического сознания. Эстетические эмоции и чувства становятся необходимым фоном для становления эстетического идеала личности, определяющего дальнейшее развитие эстетического вкуса, эстетических интересов и потребностей. М.А. Верб значительно углубляет содержание второго компонента, обозначая его как «ценностно-ориентированный». Кроме эстетического идеала и вкуса, оказывающих влияние на развитие ценностных эстетических ориентаций, ведущую роль в данном процессе играют эстетические интересы и потребности, при этом они имеют «сквозной», интегральный характер. «В отличие от многих других потребностей, - отмечает ученый, - эстетическая потребность лишена утилитарного смысла. В этой бескорыстности заключается глубинный элемент духовности, ибо только индивид, достигший определенного уровня культуры, способен к наслаждению гармонией, совершенством» [4; 22].

В третий блок входит «наличие необходимого «набора» художественно-творческих способностей». К ним относятся творческое воображение, образное мышление, восприимчивость к красоте.

М.А. Верб связывает индивидуальную эстетическую культуру с общей культурой личности. Он подчеркивает, что индивидуальная эстетическая культура, представляющая собой комплекс специфических личностных свойств в их неразрывном сцеплении, взаимопроникновении, гармоническом единстве и целостности, является интегральным, суммированным критерием высокого уровня общей культуры человека [4].

Эстетическая культура находит свое выражение в эстетическом отношении к миру. «Эстетическое отношение к миру – особое отношение человека к действительности, в процессе которого человек раскрывает и выявляет меру целостности предметов, явлений и ситуаций объективного мира, проявляет и переживает развитые в себе способности и возможности активной творческой деятельности, оценивает степень совершенства явлений действительности и степень гармонии человека и мира» [5; 109].

Окружающий нас мир и наша жизнь в этом мире поражают своим многообразием и сложностью. Он включает в себя природу, искусство, социальную действительность, отношения между людьми, науку и труд. Это все является источником прекрасного. Мир прекрасного или красоты не существует изолированно, сам по себе, он включен в мир предметов, явлений и поступков, мир природы, труда, общественной деятельности, быта и искусства.

Именно эстетическое воспитание помогает постичь, понять, принять, прочувствовать культуру, так как оно основано на эмоционально-ценностном отношении человека к миру. Удовлетворяя потребность в прекрасном – «человечнейшую из всех человеческих потребностей» (С.Л. Рубинштейн), мы обогащаем себя духовно, постигаем сердцем и разумом высшие ценности культуры.

Б.Т. Лихачев отмечал, что эстетическое воспитание – «целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить "по законам красоты"» [8; 284].

Потребность в человеке культуры делает актуальным эстетическое воспитание будущих учителей. Одна из задач эстетического воспитания будущего учителя в вузе – формирование

эстетического отношения к миру художественных ценностей, искусству, силу воздействия которого на человека трудно переоценить. Личность будущего учителя – один из наиболее важных и значительных объектов эстетического воспитания. Условием ее нравственно-эстетической ценности является, несомненно, гармония духовного богатства и внешней привлекательности. Гармония физического и духовного совершенства, внешняя красота и глубокая духовность – основа нравственно-эстетической культуры человека, проявляющейся, прежде всего во взаимоотношениях между людьми.

«Человек культуры – это субъект природы и истории, игры и труда, экономики и политики, субъект нравственной жизни» [2; 390].

Подводя итоги, можно сказать, что эстетическое воспитание личности, происходящее во всех основных сферах бытия и жизнедеятельности человека, тесно связано с развитием других элементов структуры личности будущего учителя – ее мировоззрения, нравственных убеждений и т. д. Эстетическое воспитание, имея своей целью формирование высокой эстетической культуры личности, параллельно с собственно эстетическим эффектом дает результаты и в других направлениях воспитания. С другой стороны, полноценное эстетическое воспитание может осуществляться лишь при опоре на определенную ступень развития личности студента в других сферах ее жизнедеятельности. И задача заключается в том, чтобы при достижении целей собственно эстетического характера не упускались их виду и цели других направлений.

Воспитание эстетической культуры будущего учителя должно вестись в тесной связи с умственным, нравственным, трудовым воспитанием, а результативность влияния эстетики на общую культуру личности проявляется в накоплении ею духовного потенциала и нравственного опыта. Но нередко наблюдается разрыв между эстетическим образованием, воспитанием и развитием студентов. Аксиомой становится положение о том, что «в каждом виде эстетической деятельности ... должны сочетаться образовательная, воспитательная и развивающая функции прекрасного при сохранении ведущей роли воспитания» [3; 45].

Профессиограмма учителя в области его эстетической образованности и воспитанности предложена А.А. Бальяном. По его мнению, у будущего педагога должны быть развиты такие личностные качества, как: «а) эстетика внешнего вида и поведения; б) культура речи, ее эмоциональность, точность, образность, выразительность; в) высокий художественный и эстетический вкус; г) единство эстетических знаний, убеждений и поведения; д) высокообразный эстетический идеал; е) потребность в эстетическом и художественном воспитании и самообразовании; ж) потребность в развитии своих творческих способностей» [1; 38].

На наш взгляд, среди показателей, характеризующих эстетическую культуру учителя, мы можем выделить четыре основные группы признаков:

1. Достойный уровень развития эстетических интересов, потребностей, эмоций и чувств.
2. Эстетико-педагогическая образованность.
3. Владение методикой эстетического воспитания, эстетика речи, внешнего вида, поведения, развитость художественно-творческих способностей.
4. Направленность на эстетическое в процессе профессиональной деятельности.

Отмеченные отдельные компоненты интегрального уровня эстетической культуры учителя взаимосвязаны между собой. Мы полагаем, что показатели, характеризующие эстетическую культуру учителя, не могут быть определены без учета психологических особенностей и закономерностей развития такого профессионально важного качества, как готовность педагога к деятельности, направленной на эстетическое освоение мира, готовность к эстетическому самопроявлению и самовыражению и эстетическому воспитанию школьников.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам эстетического воспитания позволяет нам выделить следующие компоненты готовности будущего учителя к эстетической деятельности: 1) широкая научно-эстетическая образованность; 2) система ценностных ориентаций в области эстетики и искусства; 3) эмоциональная восприимчивость к красоте действительности, искусства, человеческих отношений, педагогической деятельности; 4) широкий

спектр художественно-творческих способностей (сценических, литературных, музыкальных, изобразительных), позволяющих легко и свободно вносить эстетические элементы в разные виды педагогической деятельности.

Но не менее важным является определение направлений воспитания эстетической культуры на занятиях у будущих учителей. Анализируя опыт многих ученых в области эстетики, педагогики и, опираясь на концепцию воспитания эстетической культуры, предложенную М.А. Вербом [3], можно выделить следующие пути:

- раскрытие основ законов красоты в материале изучаемой дисциплины;
- обогащение эмоционально-эстетического опыта будущих учителей с помощью использования средств искусства в ходе разных занятий, технологических средств пропаганды прекрасного;
- развитие у будущих учителей избирательно-оценочного отношения к прекрасному и безобразному, к красивому и уродливому, четких эстетических позиций;
- стимулирование самостоятельной работы мысли, художественно-творческой деятельности будущих учителей;
- создание эстетической обстановки в учебно-воспитательном процессе вуза, включая оборудование и оформление помещений для занятий, организация труда преподавателей и студентов в соответствии с требованиями эстетики.

В процессе подготовки будущих специалистов необходимо целенаправленно выявлять возможности развития эстетической культуры, как в содержании, формах и методах процесса обучения, так и в возможностях внеучебной и досуговой деятельности студентов. Так, если в содержании процесса обучения будущий учитель может приобрести знания в области эстетики, накопить опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к действительности, то в ходе внеучебных занятий создаются богатейшие возможности для развития художественных и эстетических умений и навыков, перевода эстетических знаний в область практики.

Специфические возможности в воспитании эстетической культуры будущих учителей имеются на технологико-экономических факультетах (ТЭФ). Студенты готовятся к инженерной и педагогической деятельности, поэтому их эстетическое образование должно быть подчинено, в том числе, задаче формирования систем функциональной, конструктивной и творческой ориентации вкуса, которые бы в их единстве проявлялись в условиях школы.

Дисциплины предметной подготовки (черчение, начертательная геометрия, техническая эстетика и дизайн, техническое и декоративно-прикладное творчество и др.), непосредственно связаны с эстетикой. Однако без специального выявления этих связей возможности данных предметов в эстетическом развитии студентов остаются не реализованными.

Так, в ходе изучения предмета «Черчение» будущие учителя получают графические навыки, которые могут составить, на наш взгляд, неотъемлемую часть эстетической культуры. Именно на этих занятиях можно развивать чувство пропорции и гармонии. Кроме того, на занятиях по черчению прививаются не только умения чертить чертежи и выполнять чертёжные работы, но и шрифтовая грамота, умение оформить стенд, написать плакат. Здесь важно показать, как можно достичь стилового единства в оформлении аудиторий, коридоров и вестибюлей факультета.

При изучении предмета «Техническая эстетика и дизайн» будущие учителя знакомятся с эстетической стороной современного производства, с эстетической организацией предметно-пространственной среды, с эстетикой труда. Зная всё это, студент понимает, что эстетически продуманная обстановка труда и производства не только благотворно сказывается на настроении, здоровье и трудоспособности, экономит физические силы и охраняет нервную систему, но воспитывает художественный вкус. Таким образом, техническая эстетика может являться мощным средством становления эстетической культуры личности в целом.

Особое место в учебно-воспитательном процессе студентов ТЭФ занимает предмет «Техническое и декоративно-прикладное творчество». Изучение его приобщает к высшей форме эстетической деятельности, где творчество по законам красоты – не один из элементов, а сущностный, без которого невозможно создание художественного произведения. Данная дисциплина раскрывает творческие способности, активизирует потенциальные, продуктивные силы будущего учителя технологии и предпринимательства и дает ему возможность поиска и выбора путей самореализации в обществе как личности. В ходе занятий будущие учителя учатся вырабатывать нестандартные, оригинальные решения. Студенты овладевают приемами, методами, действиями по анализу и синтезу предметов материального и духовного мира от осознания проблемы и потребности до реализации идеи в проекте и реальном изделии. Это способствует развитию у них эстетического отношения к окружающему предметному миру, интереса к мастерству, в основе которого лежит свойственное человеку желание – изготовить своими руками красивое и полезное изделие. Этот предмет помогает освоить предметную эстетическую среду, в которой они живут и учатся.

Вместе с тем, анализ педагогической литературы и конкретного опыта свидетельствует о том, что по-прежнему сохраняется диспропорция в профессиональной и эстетико-культурной подготовке студентов в вузе, которая выражается в направленности учебно-воспитательного процесса на решение только узко образовательных задач, ориентированных на обучение учителя - предметника.

Как показывает исследование, проведенное среди преподавателей, ведущих дисциплины предметной подготовки, в силу ряда причин на факультете не в достаточной степени уделяется внимание развитию основ эстетической культуры. Не все преподаватели и не всегда актуализируют потенциал предметов для приобщения студентов к эстетической культуре. Среди причин, сдерживающих становление эстетической культуры будущих учителей, можно назвать следующие:

- недостаточно развитая мотивация преподавателей в решении указанной проблемы;
- отсутствие необходимых знаний в области эстетического воспитания средствами предметов;
- учебники и учебные пособия по предметам не ориентируют педагогов на выявление эстетического потенциала предметов, они слабо адаптированы к рассматриваемой проблеме;
- отсутствует специальная диагностико-методическая литература, которая бы позволяла преподавателям овладеть диагностическими умениями в области изучения уровня развитости эстетической культуры личности и созданию условий для ее целенаправленного развития.

В ходе исследования мы попытались определить уровень развитости эстетической культуры будущих учителей технологии и предпринимательства у студентов 1 - 5 курсов.

Студентам были предложены следующие вопросы:

1. Выберите из двух описаний картины то, что, на Ваш взгляд, характеризует эстетическое восприятие ее. Опишите, какие чувства это описание у Вас вызвало. Обоснуйте свой выбор.

1) *Описание картины И. Левитана «Март» (1895 г.)* «Картина солнечна, звонка. В тени лежит глубокий снег, а на солнце обнажились дорожные колеи, с крыши капает капель. Солнце золотит стену дома, четко рисует зелень сосен и прозрачное розовое кружево голых веток берез на ярко-синем небе. От деревьев на снег ложатся темно-синие тени. Соседство теплых (золотистых) и холодных (белых, голубых) тонов усиливает их звучание и вместе с контрастами света и тени наполняет пейзаж ослепительным солнцем и свежим воздухом.

Даже если бы мы не знали название пейзажа, мы безошибочно определили бы не только время года, но и месяц – настолько точно переданы характерные именно для марта нюансы цвета и света в природе. Такая яркая синева в небе и в тенях бывает только в марте.

В картине нет людей, но открытая в доме дверь и стоящая у крыльца запряженная в сани лошадь говорят о незримом присутствии человека. Эти детали рождают чувства домашнего тепла и какого-то радостного ожидания, которое так естественно впервые ясно весеннее для человека, стосковавшегося за зиму по теплу и солнцу.

Художник не только воспроизвел цветное и свето-воздушное состояние мартовской природы, но и выразил настроение, которое оно вызывает у человека.

Чувство природы в пейзаже Левитана, ее лирика интимно-намеренны. Небольшое пространство, ограниченное слева деревьями, справа стеной дома, выхватывает из мира природы ее маленький уголок, обжитый человеком. Человек и природа здесь соразмерны, они наедине друг с другом, ничего не нарушает их гармоничного единения: просыпается, насыщается светом и теплом природа, светло и тепло становится на душе у человека» [12; 69].

2) *Описание картины И. Левитана «Март» (1895)* «Передо мной картина И. Левитана «Март». На ней изображена, в центре, дорога, на которой стоит лошадь, запряженная в сани. Слева лес, березы вперемешку с еловыми деревьями, справа от нее стоит дом, на крыше крыльца дома тает снег. Дорога к дому тоже кое-где подтаяла, но снег еще лежит в тени деревьев. На заднем плане картины изображены березы, на самом вершине одного из деревьев висит скворечник. Картина очень солнечная. Небо голубое чувствуется приход весны».

2. Раскройте суть понятий «красивое», «прекрасное», «возвышенное». В чем, на Ваш взгляд, различие этих категорий.

3. Чем отличается, на Ваш взгляд, фотография картины природы и художественная картина с изображением природы? Обоснуйте свой ответ.

4. Представь невероятную картину: Вам почему-либо приходится отказаться от общения с какими-либо видами искусств: кино, театр, посещение художественных музеев и выставок, серьезная музыка, эстрадная музыка, чтение художественной литературы. Оставьте только одно. Обоснуйте свой выбор.

5. Опишите оформление своей новой квартиры.

6. Представьте себе картину квартиры: массивный стол, буфет и шкаф, занимающие полкомнаты и делающие ее полутемной. В одном из углов – комод, приспособленный под телевизор. Телевизор красивый, но его красота поблекла под вышитой накидкой, на которой расположились безделушки: кошечки, слоники или лампа в виде грибка, домика и т. д. Стены оклеены обоями с грубым аляповатым рисунком, на одной из стен вывешен ковер, не сочетающийся по цвету ни с мебелью, ни с обоями, а на другой – случайно попавшая сюда репродукция «Девятого вала» Айвазовского. Что Вы можете сказать о вкусе хозяина квартиры? Что нужно изменить в квартире? Обоснуйте свой ответ.

Анализ ответов на предложенный опрос позволяет выявить следующие результаты:

1. Группа студентов (80%) предпочитают первое описание квартиры. Свой выбор часть студентов обосновала тем, что перед глазами встает весенняя природа, душа переполняется чувствами и т. д. Часть студентов объясняет свой выбор тем, что описание простое, доступное и они сами описали картину также.

Как видно из ответов, большая часть студентов предпочитает эмоционально насыщенное описание картины, что может свидетельствовать о достаточно хорошем уровне развития эмоционального восприятия у студентов.

2. Второй вопрос предполагает выяснение уровня теоретических знаний в области эстетики и наличия художественных представлений. Анализируя ответы студентов, можно сделать вывод, что 92,5% студентов попробовали дать определения эстетическим категориям. Но ближе к правильному ответу было только 15%. И только один студент попытался дать ответ на вторую часть вопроса.

Таким образом, студенты имеют лишь общие эстетические представления. Точное содержание эстетических категорий еще предстоит сформировать. Тем не менее, хотелось бы привести ряд интересных и показательных для нашего исследования высказываний студентов:

«Красивое – можно определить взглядом; прекрасное – чувством; возвышенное идет изнутри, из глубины души» (Ольга П.);

«Красивое – это что-то имеющее привлекательный внешний вид. Прекрасное – это что-то излучающее красоту не только внешнюю, но и внутреннюю. Возвышенное – это что-то совсем неземное, имеющее неземную красоту и яркость, привлекательность» (Клавдия К.);

«Понятия «красивое», «прекрасное», «возвышенное» следуют друг за другом. Красивое – это реальное понятие, которое повышает сосредоточенность к этому слову; прекрасное – более затрагивает суть человека, его восприятие, обостряет его чувства; возвышенное – чувство которое неподвластно каждому человеку» (Андрей С.);

«Красивое – это слово происходит от слова «красное». Это говорит о том, что что-то красивое без каких-то изъянов, можно сказать отличное; прекрасное – это означает, что видимое или слышимое очень приятное, вызывает эмоциональные чувства; возвышенное – означает «вызывающее» к добру, человечному» (Болот Ч.).

3. Целью третьего вопроса стало выявление умения различать прекрасное в жизни и в искусстве. При ответе на третий вопрос 92,5% опрошенных высказали свое мнение о том, что художественная картина с изображением природы более чувственна, передает мысли художника, его состояние души, а фотография – это автоматическое изображение; 2,5% отдали свой голос в пользу фотографии, мотивируя свой ответ тем, что это более точное изображение природы с естественным цветом, 5% ответили – «ничем».

Показательны некоторые ответы студентов:

«Картина восхищает больше, удивляешься мастерству художника, «как он передал первые лучи солнца», чувствуешь теплоту утренних лучей, а когда коснешься картины и почувствуешь шероховатость от мазков художника, возникает непреодолимое желание отобразить это самой» (Надежда П.);

«В картину художник через кисть вкладывает кусочек своей души, а вот в случае с фотоаппаратом все как-то безжизненно» (Виктор К.)

4. Ответы на четвертый вопрос распределились следующим образом, из предложенных видов искусств выбрали: кино – 25%, посещение художественных музеев и выставок – 22,5%, чтение художественной литературы – 22,5%, эстрадную музыку – 17,5%, театр – 7,5% и музыку – 5%.

Как видно из ответов, преобладает потребность в общении с наиболее распространенными (досуговыми) видами искусства. Потребность в общении с произведениями искусства, предполагающими определенный уровень художественного развития, внутренние усилия для проникновения в содержание художественного произведения, пока развита у студентов недостаточно.

Примечательны распространенные следующие мнения студентов: «Эстрадная музыка – потому, что она не отнимает много времени и сил, попутно со слушанием музыки, можно заниматься другими делами» (Сергей Л.);

«Чтение художественной литературы – наиболее приятное для меня удовольствие. Читая книги, я больше сопереживаю, волнуюсь за действия и события, судьбы и характеры тех людей, о которых идет речь, чем при просмотре, например, какого-либо фильма или театральной постановки. Читая книги, мне интересно, что думает о происходящем автор, ведь его мысли проходят через всю книгу» (Клавдия К.).

5. Предлагая студентам 5 и 6 вопросы, мы ставили цель выявить степень эстетической образованности перед изучением предстоящих курсов технолого-экономического факультета таких, как: «Техническая эстетика и дизайн», «Методики преподавания технологии» и т. д., а также уровень сформированности эстетического вкуса будущего педагога. Практически все студенты ответили на пятый вопрос, что оформят свою квартиру таким образом: сделают евроремонт, поставят евромебель, все будет подобрано в светлых тонах, создадут уют.

Итак, большинство студентов имеют самые общие, еще эстетически не обоснованные, представления в интересующей нас области.



6. Говоря о вкусе хозяина, 85% опрошенных в группе, пришло к мнению, что вкус отсутствует, обстановка в квартире холодная и небрежная, неудобная и отталкивающая.

Анализ ответов студентов позволяет сделать вывод о том, что у большей части студентов ТЭФ преобладает эмоционально-чувственный уровень развития эстетической культуры, общие представления пока главенствуют над эстетическим и художественным вкусом. Как положительный момент, можно отметить наличие достаточно развитого интереса к прекрасному. Однако, в ходе дальнейшего обучения, необходимо создавать условия для развития других компонентов эстетической культуры, перевода эстетических знаний в факт духовной культуры личности. При этом важно вызвать внутреннюю потребность в дальнейшем эстетическом самообразовании, самосовершенствовании, самостроительстве, художественно-эстетическом самопроявлении и самовыражении.

Основным средством становления эстетической культуры студентов технологического факультета может стать создание условий для развития творческой активности, эстетико-познавательной самостоятельности в сфере трудовой деятельности. Главное в процессе преподавания, однако, на наш взгляд, состоит не в том, чтобы преподнести определенную совокупность знаний, а в том, чтобы данные знания приобрели смысл и эстетическую ценность. Важно, чтобы они стали источником поиска эстетических способов деятельности, стимулировали творческое саморазвитие индивидуальности будущего учителя.

### *Библиографический список*

1. Балян А.А. Проблемы формирования личности будущего учителя // Подготовка учителя и пути его совершенствования. – Рига, 1978. – С. 38.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
3. Верб М.А. Педагогические основы формирования эстетической культуры старших школьников. – Л., 1980. – 80 с.
4. Верб Э.А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – СПб., 1997. – 65 с.
5. Краткий словарь по эстетике: Кн. для учителя / Под ред. М.Ф. Овсянникова. – М., 1993. – 223 с.
6. Культурология: Учебное пособие / Сост. А.А. Радугин. – М., 2001. – 304 с.
7. Куриленко А.А. Формирование эстетической культуры старшеклассников в условиях профильного обучения: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2000. – 22 с.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М., 1999. – 528 с.
9. Лосев А.Ф. Об интеллигентности // Дерзание духа. – М., 1998. – С. 314-322.
10. Оганов А.А., Хангельдиева И.Г. Теория культуры. – М., 2001. – 384 с.
11. Перепелкина Г.П. Искусство смотреть и видеть: Кн. для внекл. чтения в 8-9 кл. – М., 1982. – 223 с.
12. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей. – М., 1915. – 153 с.

## РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК» В ЧИТИНСКОЙ ОБЛАСТИ

*Алексенко*

*Лариса*

*Павловна*

*– кандидат педагогических наук,  
доцент, профессор  
кафедры русского  
языка ЗабГПУ  
им. Н.Г. Чернышевского*

В начале XXI века языковая политика как одна из составных частей государственной политики России получила своё отражение в федеральной целевой программе «Русский язык» на 2002 – 2005 гг., утверждённой Постановлением Правительства Российской Федерации от 27 июня 2001 г. В этом Постановлении органам исполнительной власти субъектов РФ рекомендовано разработать и утвердить мероприятия по формированию и внедрению социально значимых направлений поддержки русского языка в регионах.

Программа ставит перед филологами России, преподавателями русского языка важнейшие задачи, обнаруживающие преемственную связь с программой предшествующего пятилетия. Их решение направлено на «сохранение духовного, художественного, научного и культурного достояния России» [1].

На основании постановления Совета по русскому языку при главе администрации (губернаторе) Читинской области, созданного в 1988 г., комитетом общего профессионального образования, науки и молодёжной политики Читинской области (КОПОН и МП) и кафедрой русского языка Забайкальского государственного педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского (ЗабГПУ) составлена и утверждена областная целевая программа «Русский язык» на 2002 – 2005 гг. (в дальнейшем Программа). Её разделы определяются социальными функциями русского языка. Специфика Программы заключается в том, что все мероприятия и механизмы её реализации предложены с учётом геополитического положения Забайкалья, этнополитической ситуации и уровня культурного развития региона. Следует отметить, что этот документ входит в перечень программ, финансируемых из средств областного бюджета.

Названная Программа не первая в регионе. В нашей области в 1997 – 2000 гг. действовала региональная программа «Русский язык. Забайкалье», разработанная кафедрой русского языка ЗабГПУ. В результате её реализации проводились межрегиональные и региональные научно-практические конференции по лингвистическому краеведению Забайкалья. Подготовлены и изданы хрестоматии «Говоры Читинской области» и «Язык художественных произведений» (на материале произведений забайкальских писателей). Проводилась работа по подготовке лексикографического комплекса Забайкалья, по характеристике современного состояния и особенностей функционирования русского языка в Читинской области, активизировалась работа по пропаганде знаний по русскому языку, проводились школьные и межвузовские олимпиады и т. д. На основании решения Совета по русскому языку при главе администрации (губернаторе) Читинской области введены спецкурсы по русскому языку и культуре речи в средних специальных и высших учебных заведениях.

Системой мероприятий второй областной целевой Программы по всем её разделам: (1. Русский язык как государственный язык Российской Федерации. Государственная политика в области русского языка. Развитие языка как государственного языка Российской Федерации. 2. Русский язык как национальный язык русского народа, основа его художественной литературы и духовной культуры. Исследования в области русского языка и культуры речи. 3. Русский язык как мировой. Исследования в области обучения русскому языку как иностранному.) предусмотрено:

- усиление функций русского языка как языка межнационального общения в полиэтническом забайкальском регионе;
- укрепление позиций русского языка как мирового в приграничном забайкальском регионе;
- активизация научно-исследовательской работы в области изучения регионального языка как локальной разновидности национального языка и форм его проявления;
- разработка проблем региональной литературы;
- усиление роли русского языка в сфере образования и повышение качества владения русским языком во всех типах образовательных учреждений г. Читы и Читинской области.

На решении этих задач сосредоточены усилия органов исполнительной власти, КОПОН и МП, ЗабГПУ, муниципальных образований, руководителей образовательных учреждений, учреждений культуры, средств массовых коммуникаций и телерадиовещания, писательской организации Читинской области.

Содержание первого раздела Программы включает информационный анализ существующего законодательства и нормативных правовых актов по языковой политике Российской Федерации, анализ языковых аспектов этнополитической ситуации в регионе, изучение состояния русского языка как языка межнационального общения на территории Читинской области. Результаты исследований публикуются в различных СМИ и научных изданиях, проводятся диалектологические экспедиции в районы области с целью изучения забайкальских говоров (русских старожильческих и семейских). Комплексное описание диалектов Забайкалья находит своё отражение в диссертационных исследованиях. Этносоциологические исследования в забайкальском регионе, где нормой существования народов стало взаимодействие культур и двуязычие (русско-национальное и национально-русское), - предмет особого внимания лаборатории «Лингвистическое краеведение Забайкалья».

По содержанию второго раздела Программы проводятся исследования по истории русского языка, способствующие развитию русского национального самосознания, ведётся теоретическая разработка проблем региональной лингвистики (региональной исторической лексикологии и фразеологии, региональной исторической лексикографии, современной забайкальской диалектологии, региональной топонимики, изучение языка забайкальского казачества, изучение языкового наследия забайкальских писателей). В центре внимания исследователей - тексты на языке этноса, поскольку язык в силу своей кумулятивной, накопительной функции отражает национальное своеобразие этнического самосознания народа, духовные традиции, особенности культуры, памяти, передающей из поколения в поколение заветы предков. К реализации названных направлений присоединился коллектив филологов Читинского государственного университета.

Значительным, на наш взгляд, в указанном разделе является направление «Исследования в области художественной литературы и духовной культуры русского народа». Все его мероприятия направлены на возрождение духовности и сохранение национальной идентичности, на освоение молодёжью ценностей родной, общероссийской и местной культуры. Полноценная национальная идентичность способна объединить народы в одну общечеловеческую семью и содействует уважению других культур, сохранению их самоценности и уникальности.

Литературоведческие исследования региональной литературы, разработка проблем по изучению культурного наследия забайкальских писателей и образцов устного народного творчества позволили издать не только программу, но и учебно-методические пособия для учителя («Сказки», «Мифологические рассказы», «Героический эпос») по НРК ГОС. В настоящее время подготовлен к изданию «Сборник песен забайкальского казачьего войска», являющийся памятником культуры Забайкалья.

Традиционным стало проведение Пушкинских дней на филологическом факультете, когда в празднике «Всё в нём Россия обрела» участвуют не только студенты вуза, но и школьники.

В рамках второго раздела Программы работает региональное отделение Союза переводчиков России, членами которого являются языковеды Москвы, Санкт-Петербурга, преподаватели и студенты факультета иностранных языков ЗабГПУ. Ежегодно этим коллективом издаётся журнал «Переводчик».

Важным для образовательных учреждений всех типов является и направление Программы «Русский язык в системе среднего и высшего образования». Реализацией этого подраздела занимается кафедра русского языка, лаборатория «Лингвистическое краеведение Забайкалья» ЗабГПУ, Читинский институт повышения квалификации работников образования. Сегодня в связи с модернизацией системы образования ставятся вопросы моделирования школьного обучения русскому языку на региональном уровне. При этом лингвокраеведческий материал должен быть тематически связанным с учебным материалом по русскому языку и влиять не только на речевое, но и на духовное развитие школьников, на приобщение их к национальной языковой культуре. Филологи университета разработали программный комплекс «Лингвистическое краеведение Читинской области», который должен стать социальным стабилизатором, способствующим сохранению идеалов и ценностей, нашедших отражение в диалектах, различных жанрах фольклора и произведениях забайкальских писателей. В этот комплекс вошли:

1. Национально-региональный компонент (НРК) Государственного образовательного стандарта (ГОС) основного общего образования по русскому языку (пояснительная записка, минимум содержания курса «Лингвистическое краеведение Читинской области», литература для учителей и учащихся, требования к обязательному уровню подготовки учащихся, общие подходы к оценке курса «Лингвистическое краеведение Читинской области»).

2. Примерный учебно-тематический план НРК базисного учебного плана основных образовательных учреждений Российской Федерации.

3. Программы факультативов и кружков по лингвистическому краеведению.

4. Тезаурус.

Основные цели программного комплекса:

- формирование национального самосознания школьников;
- формирование межнационального и межкультурного взаимопонимания, уважение языка и культуры как своих предков, так и народов других национальностей, проживающих на территории Читинской области;
- воспитание толерантности, выработка умений вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы в условиях межнационального существования;
- дальнейшее развитие и совершенствование всех видов компетенции школьников: лингвистической (языковедческой), языковой, речевой (коммуникативной), социокультурной.

В настоящее время ведётся работа по подготовке учебно-методической литературы по НРК для учителей и учащихся школ: изданы рекомендации «Лингвистическое краеведение Забайкалья», 4 части «Материалов к словарю фразеологизмов и иных устойчивых сочетаний Читинской области», «Словарь топонимов Забайкалья». Готовятся к переизданию «Хрестоматия говоров Читинской области» и «Язык художественных произведений» (на материале произведений забайкальских писателей) с методическим комментарием текстов и распределением их по классам.

Программа оказывает существенную поддержку Забайкальскому социально-педагогическому учебному комплексу (ЗУКу), в составе которого организована секция «Русский язык». Её деятельность направлена на качественное изменение языковой и речевой ситуации в регионе. Интеграция образовательных учреждений в сфере обучения русскому языку, повышение профессионализма преподавателей и улучшение качества обучения русскому языку в системе «школа–педколледж–вуз», разработка и реализация НРК ГОС в средней и высшей школе, совершенствование речевой культуры забайкальцев – основные направления работы этой секции.

Современной обновляющейся школе нужен учитель, способный к развивающей деятельности, умеющий творчески работать с личностью ребёнка. Это с одной стороны. С другой, чем выше филологическая культура, профессионализм учителя, тем выше уровень филологической культуры обучаемых и, следовательно, общества в целом. Подготовкой такого учителя занимается преподавательские коллективы не только педуниверситета, но и педколледжей. Кафедра русского языка ЗабГПУ, реализуя проблемы непрерывного обучения, оказывает существенную помощь педколледжам в научно-методической и учебно-методической работе: в подготовке сквозных учебных планов, в составлении учебных программ по лингвистическим дисциплинам, в подготовке учебно-методических материалов для студентов по современному русскому языку, культуре речи, методике русского языка и чтения. Преподаватели филологического факультета курируют работу кафедр и предметных цикловых комиссий по русскому языку и литературе в педколледжах, читают курсы лекций по лингвистическим дисциплинам, участвуют в аттестационных комиссиях по лицензированию. На филологическом факультете осуществляются стажировки преподавателей педколледжей и педучилищ Читинской области.

Коллектив кафедры русского языка с целью повышения речевой культуры населения региона, пропаганды и популяризации знаний по русскому языку готовит научно-популярные материалы на страницу «Аз, буки, веди» в областной газете «Забайкальский рабочий» для разделов «Язык и общество», «Почему мы так говорим?», «Из истории слов и выражений», «Что в имени твоём?», «Словарь иностранных слов», «Урок ликбеза» и др. Нами анализируются и рецензируются материалы областных СМИ, читаются лекции по культуре речевого общения в учреждениях и на предприятиях города, в филиале Дальневосточной академии государственных служащих и т. д.

Изучение русского языка как государственного во всех учебных заведениях является одним из главных условий обеспечения единства образовательного и культурного пространства полиэтнической и многоязыковой России. Традиционной на филологическом факультете ЗабГПУ стала региональная научно-практическая конференция «Филологическое образование в вузе и школе: традиции и перспективы», на которой обсуждаются вопросы литературного и лингвистического образования, традиционные и инновационные, в том числе информационные, технологии в учебном процессе русских и национальных (бурятских) школ.

Важное место в подготовке будущих учителей должна занимать интеллектуальная культура, прежде всего опыт интеллектуальной деятельности, опыт организации учебно-познавательной, научно-исследовательской работы. Этому, безусловно, способствует проведение научно-практической конференции, ставшей тоже традиционной, «Филологическая культура и современный мир». В её работе участвуют не только студенты высших и средних специальных учебных заведений, но и учащиеся лицеев, гимназий, средних школ Читинской области. Цель конференции – привлечение молодёжи региона к научным исследованиям актуальных проблем филологии и культуры речи, совершенствование их коммуникативной компетенции и проведение профориентационной работы среди старшеклассников.

Сегодня по-прежнему актуальны слова Ф.И. Буслаева о том, что «родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному – значит вместе и развивать духовные способности учащегося...» [2]. Понимая роль русского языка в формировании духовно-нравственного мира школьников, коллективом кафедры составлена программа и учебный план по русскому языку,

литературе, риторике и культуре речи для двухгодичной Областной профильной филологической школы (ОПФШ). Программа разработана с учётом особенностей социально-экономического развития и национально-культурных традиций Читинской области. Основными задачами школы является развитие мотивации личности к познанию и творчеству, совершенствование речевой культуры школьников, углубление и систематизация знаний по литературе, по всем разделам русского языка и лингвострановедению, профориентационная работа. ОПФШ способствует созданию единого образовательного пространства в области и обеспечивает гарантии продолжения образования талантливым детям из удалённых от областного центра школ.

В рамках Программы ежегодно проводятся областные школьные, внутривузовские, межвузовские олимпиады по русскому языку и культуре речи, по церковно-славянскому языку, что позволяет повысить интерес к проблемам языка и речи, совершенствовать языковую и коммуникативную компетенцию молодёжи. Эти олимпиады являются подготовкой к олимпиадам более высокого уровня.

Для укрепления статуса русского языка как мирового в ЗабГПУ при Международном отделе создаётся учебный региональный центр по изучению русского языка и русской культуры в приграничном забайкальском регионе. На филологическом факультете организована кафедра русского языка как иностранного, разработаны планы, учебные программы для иностранных граждан с разным уровнем владения языком. Обучение граждан КНР и Монголии проводится с учётом особенностей языковой политики государства в целом и региона в частности. Ведущие преподаватели прошли подготовку на факультете повышения квалификации при РУДН в Москве, два из них получили сертификаты, дающие право проведения тестирования в соответствии с ГОС. Филологи университета приняли участие в международной конференции «Образование и воспитание в 21 веке: глобальные и региональные аспекты», которая проводилась в 2 этапа: в России и Китае. Среди многих проблем на конференции обсуждался вопрос о роли русского языка, русской культуры в международном сообществе в контексте современности.

Выполнение Программы позволит осуществить комплекс мер, направленных на изучение и анализ языковой ситуации в забайкальском регионе, формирование языковой политики, усиление роли русского языка в сфере образования, культуры, повышение речевой компетенции населения, активизацию деятельности в СМИ по освещению проблем русского языка и русской культуры.

### *Библиографический список*

1. Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2002-2005 гг. – М., 2001. – С. 2.
2. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. – М., 1992. – С. 30.

## ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ АНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ КОНФЛИКТАМИ

**Веретенникова  
Лидия  
Анатольевна**  
– кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры  
управления развитием  
образования  
БГПУ

Современное направление развития научной мысли в области конфликтологии постепенно разрушает сформированные в общественном сознании стереотипы в отношении к такому явлению социальной жизни, как конфликт. Долгое время в гуманитарной научной области действовал своеобразный дуализм взглядов на «противоречие»: с точки зрения диалектики оно считалось источником развития, с позиции же взаимодействия в рамках организационной системы – показателем неэффективного управления.

В настоящий момент поиск семантического научного пространства категории «конфликт» продолжается, косвенно на это указывает то, что до сих пор многие ученые-конфликтологи не формулируют дефиницию «конфликт» (Н.В. Гришина, А.С. Кармин). В то же время конфликтология как направление практической деятельности актуальна, востребована и интенсивно развивается.

В процессе своей жизнедеятельности человек потенциально может стать субъектом конфликтов на разных уровнях их протекания:

- на личностном уровне (внутриличностный конфликт);
- на бытовом (утилитарном) уровне (к таким конфликтам относятся семейные конфликты, конфликтные взаимодействия в общественных местах и т. д.);
- на организационном уровне (конфликты в социальных организационных структурах);
- на глобальном уровне (военные, межнациональные и т. д.).

Следовательно, для любой сферы деятельности, включающей социальные компоненты взаимодействия, необходима целенаправленная подготовка по формированию управленческих умений работы с конфликтами. В современной структуре социального менеджмента управление конфликтами относят к организационным процессам, наряду с принятием решений, коммуникацией, властью и влиянием.

Для руководителя образовательного учреждения знания в области конфликтологии приобретают важнейшее значение. Это обусловлено высоким уровнем динамизма социальных взаимодействий в рамках педагогической системы, которое может реализовываться в направлениях: ученик – ученик; учитель – ученик; учитель – родитель и т. д. Демократизация отношений в школе также косвенно повлияла на частоту возникновения конфликтов и их характер.

Руководители образовательных учреждений, пройдя обучение по дисциплине «Конфликтология» на курсах факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, нередко задают вопрос о конкретных технологиях управления

конфликтами. Из данной постановки проблемы вытекает новый аспект, требующий уточнения, а именно, семантическое пространство такого вида деятельности, как «управление конфликтом», и чем оно отличается от таких действий, как «урегулирование конфликта», «завершение конфликта», «разрешение конфликта». Мы частично принимаем точку зрения Н.С. Гришиной [1], которая рассматривает управление конфликтом как процесс контролирования конфликта самими участниками или внешними силами. Участники конфликта, столкнувшись с разногласиями по какому-то вопросу, способны локализовать конфликт, ограничив его определенными рамками, не допуская его эскалации и управляя им. Действительно, если рассматривать «управление конфликтом» в узком понимании конкретной операции, то можно провести аналогию с контролем и коррекцией. На наш взгляд, необходимо трактовать «управление конфликтом» более широко.

В «управлении конфликтом» можно выделить все те управленческие функции, действия, которые составляют управленческую деятельность и образуют управленческий цикл. Но, безусловно, доминирующую позицию будут занимать прогнозирование и анализ. Прогнозирование позволяет более эффективно работать с конфликтами: не только посредством предупреждения деструктивных конфликтов через устранение выявленных конфликтогенных влияний, но и через активизацию протекания латентных, скрытых конфликтов с целью перевода их в открытую, доступную для анализа и разрешения форму. Аналитическая функция является неотъемлемой частью управления конфликтами, при условии четкого определения позиций предметного анализа. Поэтому, отвечая на поставленный ранее вопрос руководителей, следует заметить, что аналитико-прогностические умения составляют базовую основу технологии управления конфликтами.

Для качественного анализа конфликта необходимо выделить несколько универсальных характеристик данного социального явления.

В научной литературе можно найти различные варианты классификации конфликтов, все зависит от того, что авторы выделяют в качестве основания для структурирования данного явления социальной и психической жизни индивида. Остановившись на анализе существующих классификаций мы сможем понять насколько разнообразными являются конфликты.

По отношению к субъекту конфликта принято производить деление на:

- 1) внутренние конфликты;
- 2) внешние конфликты.

Внутренние конфликты проявляются только в одной форме – внутриличностной. Не вдаваясь в глубины психоанализа, обратим внимание на те виды внутриличностного конфликта, которые могут быть спровоцированы у подчиненного управленческими действиями руководителя. Знание этого помогает управленцу понять, что происходит с его подчиненным и, следовательно, верно выстроить линию своего поведения в каждой конкретной ситуации.

Когда руководитель предлагает подчиненному сделать выбор, например, в отношении новой должности или нового содержания профессиональной деятельности, то скорее всего подчиненный испытает состояние внутриличностного конфликта, получившего название *мотивационного*. Мотивационный внутриличностный конфликт практически всегда обусловлен необходимостью сделать выбор между старым и новым или между несколькими вариантами нового. Если ситуация выбора окрашена в позитивные эмоциональные тона для совершающего его, то это будет положительный мотивационный конфликт, а если в негативные, то – отрицательный. Например, если абитуриенту, поступившему сразу в два вуза, предлагают в течение четырех дней определиться – то это, безусловно, будет положительный мотивационный конфликт. Если же выбирать приходится между одинаково неприятными для человека вещами, то мотивационный конфликт будет иметь отрицательный характер.

Еще одна разновидность внутриличностного конфликта – *целевой конфликт*. Его возникновение обусловлено противоречием целевых установок личности и целей того социального



окружения, в котором он оказался. Подобные внутриличностные конфликты чаще всего происходят со специалистами, которые только что пришли в новую организацию. Например, выпускник педвуза пришел в школу, в коллективе которой традиционно принято все свободное от занятий время проводить в ее же стенах, занимаясь внеклассной работой. Это не совпадает с установкой молодого специалиста ориентированного только на преподавание своего предмета. Таким образом, либо он воспримет традиционные установки школы и изменит свое представление о педагогической деятельности, либо будет искать новое место работы. Однако в любом случае активным действиям будет предшествовать состояние внутриличностного конфликта, переживание, процесс которого и повлияет на содержание принятого личностью решения.

*Ролевой конфликт* также относится к видам внутриличностного конфликта, возникновение которого обусловлено необходимостью выбирать между несколькими социальными ролями в данной конкретной ситуации. На возможность подобного конфликта указывал еще в 50-х годах XX века Р. Дарендорф – основатель конфликтологии. Иногда данный вид внутриличностного конфликта у подчиненного может быть спровоцирован грубым нарушением принципов управленческой деятельности. О подобной ситуации писал в своей монографии А.Файоль. Так, например, универсальный принцип управления – единство распорядительства, суть которого в том, что указания в отношении какого-либо действия дает только один руководитель. В рамках школы директор дает указания завучу, который выходит на учителя. Таким образом, требования согласуются по всей управленческой вертикали и не возникает разночтения в их трактовании. Но при неверном управлении может возникнуть «дуализм распорядительства», когда и директор и завуч выходят на учителя с несогласованными между собой требованиями. Один руководитель настаивает на скорости исполнения, другой – на глубине разработки проблемы вне зависимости от того, сколько времени на это потребуется. В результате учитель, на котором замыкается данная цепочка, оказывается перед дилеммой, чьи требования выполнять, а, следовательно, какую линию поведения (роль) выбрать в данной ситуации. Более простой пример ролевого внутриличностного конфликта – это педагогическая позиция учительницы, в классе которой учиться ее ребенок. На ее поведение будут оказывать влияния две социальные ролевые установки, которые иногда могут вступать в противоречие и таким образом вызывать состояние внутриличностного конфликта.

Владея информацией о характере внутриличностных конфликтов, руководитель будет иметь возможность сделать верные выводы из анализа изменений в поведении подчиненного.

Внешние конфликты отличаются большим разнообразием форм.

Опрос большого количества руководителей образовательных учреждений (более 500 респондентов) позволил сделать вывод о том, что в организациях, реализующих педагогическую деятельность, около 80 % конфликтов, которые приходится разрешать руководителю, являются *межличностными*. Это конфликты между учителями, между учениками, между родителями, а также смешанные – между учителем и учеником, между учителем и родителем и т. д. Большинство исследователей межличностных конфликтов отмечают, что для их возникновения и развития решающим фактором является влияние ситуативной компоненты. Иными словами, чаще всего именно ситуация, сложившаяся определенным образом, провоцирует возникновение межличностного конфликта. Например, две коллеги, учительницы, много лет проработали вместе и поддерживали дружеские отношения, так как воспринимали себя равными друг другу (окончили вуз с отличием, имели равный стаж, одну и ту же квалификационную категорию и т. д.). Пока однажды не появилась очень хорошая вакансия, которую могла занять только одна из них, при равном сильном желании с обеих сторон. Никто не хотел уступать, в результате возникшего межличностного конфликта отношения между коллегами были окончательно испорчены. Очевидно влияние сложившейся ситуации: если бы не возникла вакансия, то возможно до самого ухода на пенсию учителя были дружны друг с другом.

Следующий вид внешнего конфликта – это конфликт *между личностью и группой*. Как правило, он возникает, если нормы поведения личности и группы не совпадают. В процессе

конфликта либо произойдет корректировка норм той или иной конфликтующей стороны, либо личность приспособится к существованию в группе, а конфликт из внешнего перейдет во внутриличностный, либо личность уйдет из группы. Так происходит, когда, например, в класс, ориентированный на учебу и исповедующий ценности интеллектуального развития, приходит новичок с принципиально иными установками. Он может стать «изгоем», а может пересмотреть свои взгляды в отношении учебы и таким образом «выровнять» отношения с классом. Еще одним типичным примером подобного конфликта является ситуация, когда коллектив, оставшись внезапно без руководителя, оказывается перед проблемой выбора между выдвиженцем из своих рядов и ставленником сверху. Свой всегда кажется лучше, особенно - пока он не является руководителем. Далее, в большинстве случаев, повторяется следующая ситуация. Новый руководитель, которого раньше все воспринимали исключительно как коллегу, стоящего на одной управленческой горизонтали, не принимают коллективом в ином качестве, следовательно, начинается развиваться конфликт между личностью и группой.

Еще один вид внешнего конфликта – *межгрупповой конфликт*. Данный вид конфликта происходит в рамках организации либо между неформальными группами, либо между отдельными структурными подразделениями, либо между администрацией и коллективом. Причем конфликт между управленческой вертикалью и исполнительской горизонталью происходит чаще всего из-за каких-либо управленческих «промахов» первой, так как доподлинно известно, что в любом коллективе, в первую очередь, обсуждается оперативная информация (происшествия, ожидаемые важные для всех события и т. д.), а, во вторую очередь, действия и решения, а также сами личности руководителей. Поэтому любой непрофессиональный шаг руководителя может спровоцировать конфликт.

Еще одним основанием для классификации может выступать распределение потерь и выигрышей от участия в конфликте между конфликтантами. На этом основании конфликты делятся на симметричные и асимметричные. *Симметричный* конфликт предполагает, что потери и выигрыши от участия в конфликте распределяются между конфликтантами в равной степени, иными словами, обе стороны одинаково рискуют и находятся в равном положении. *Асимметричный* конфликт своим названием подчеркивает, что положение одной из сторон является более стабильным и устойчивым, а рискует приобрести что-то или потерять от участия в конфликте другая сторона. Нередко примером асимметричного конфликта является столкновение интересов руководителя и подчиненного. Данный пример хорошо иллюстрирует и еще одну закономерность динамики подобного рода конфликтов. Так, руководитель убежден, что требования подчиненного, вызывающие их разногласия, не обоснованы и не имеют под собой никаких оснований, поэтому он уверен в стабильности своего положения и считает, что кроме нервных клеток в конфликте он ничего больше не может потерять. То есть, на данном этапе конфликт развивается как асимметричный. Но руководитель не учел настойчивости и целеустремленности своего подчиненного, который пошел в достижении своих требований в обход руководителя по управленческой горизонтали. И вот конфликт принял уже новую форму – симметричную. Далее вполне может быть, что подчиненный добьется поставленной цели, и его положение станет стабильным, а руководитель вынужден будет еще долго доказывать свою правоту в различных инстанциях. То есть конфликт опять примет асимметричную форму, только стороны поменяются местами. Вывод, который мы должны сделать из данной ситуации, – нельзя игнорировать опасность даже самого безопасного для вас конфликта, так как асимметричный конфликт очень быстро может принять форму симметричного.

По степени демонстрации для окружающих конфликты подразделяются на *скрытые* и *открытые*.

Скрытые конфликты, как правило, протекают в большей или меньшей степени незаметно для окружающих. Все зависит от того, насколько человек включен в конфликт. В процессе скрытого конфликта стороны открыто не предъявляют своих претензий друг к другу или искажают их. Нередко скрытый конфликт в коллективе протекает в форме интриги. Интригу можно

определить как нечестное запутывание руководителей и коллег посредством передачи искаженной объективной информации при помощи третьих лиц с целью вынудить сторону, против которой организована интрига, к принятию определенных решений и совершению действий в интересах интригующей стороны. Подчеркнем, что орудием интриги является объективная информация, которая слегка искажается. Если использовать заведомо ложную информацию, то ее легко опровергнуть, а на основании объективной, но слегка искаженной информации, формируется неверное отношение, которое впоследствии бывает очень сложно изменить, чем и пользуется человек, организующий интригу. Поэтому важным моментом эффективной организации управленческой деятельности является оперативная выдача информации руководством, в противном случае, все равно произойдет ее утечка, и она станет орудием интриги. Скрытые конфликты могут очень долго развиваться именно в данной форме. После чего возможны переходы в открытую форму, так и полное завершение конфликта.

Открытый конфликт очевиден для всех членов организации. Конфликтующие стороны не скрывают своих претензий друг к другу. Нередко открытый конфликт в коллективе сопровождается образованием клик – группировок людей, откровенно противопоставляющих себя другим членам коллектива и администрации. Открытые конфликты, как правило, более поддаются управлению, чем скрытые, так как предоставляется большая возможность проанализировать причины их возникновения. Конфликтологи рекомендуют скрытые конфликты целенаправленными действиями переводить в стадию открытых, способствуя тем самым их разрешению.

По характеру конфликты подразделяются на *объективные* и *субъективные*. В основе объективного конфликта лежит какая-то конкретная проблема – объективный конфликт всегда имеет объект, заключающий в себе необходимость разрешения какого-либо противоречия. Таким образом, определив объект подобного конфликта правильно, руководитель будет находиться уже на полпути к его разрешению. Иная ситуация складывается с субъективными конфликтами. Субъективные конфликты не имеют в своей основе какой-либо реально существующей проблемы, либо эта проблема надумана и существует только в представлении конфликтантов, либо в основе конфликта лежат личностные неприязненные отношения. Разрешать субъективные конфликты намного сложнее, так как они не имеют объективного причинного обоснования. Поэтому в плане управления такого вида конфликтами возможны два варианта: первый – аналитический, заключающийся в анализе ситуации вместе с конфликтантами и попытке убедить их в иллюзорности проблемы; второй – организационный, используемый в том случае, когда стороны невозможно побудить к рационализации отношений. Организационный вариант управления конфликтом заключается в том, что конфликтанты целенаправленно изолируются друг от друга, то есть их производственная деятельность организуется таким образом, чтобы они как можно меньше встречались друг с другом (работали в разные смены, в разных структурных подразделениях и т. д.).

По последствиям конфликты подразделяются на *конструктивные* и *деструктивные*. В результате разрешения конструктивного конфликта в организации происходят качественные позитивные изменения, так как конфликтогенная проблема устраняется. Деструктивный конфликт, даже если его развитие завершилось, в той или иной мере губителен для организации, так как на постконфликтной стадии проявятся негативные последствия, например, уход лучших специалистов, потеря авторитета у руководителей. В исследованиях подчеркивается, что любой конфликт, развивающийся как конструктивный, если им вовремя не начать управлять, обязательно перейдет в деструктивную стадию.

Учитывая основные характеристики конфликта, для более полного осмысления ситуации необходимо осуществить его статический и динамический анализ. Конфликт никогда не существует в застывшей форме, он представляет собой подвижное социальное явление, поэтому динамический анализ позволяет определить, на каком этапе находится развитие конфликта в данный конкретный момент и выбрать адекватную управленческую стратегию. Статический анализ конфликтной ситуации представляет собой своеобразный срез конфликта на одном из эта-

пов его развития. В наиболее сложных случаях составляется поэтапный статический анализ конфликтной ситуации.

Статический структурный анализ конфликтной ситуации включает разработку следующих компонентов. В первую очередь, необходимо определить, кто в конфликте играет основные роли, то есть является конфликтантами, а кто участвует косвенно. Критерием для разделения является целенаправленность поведения в конфликте. Те лица, участие в конфликте которых определяется непосредственно «привязкой» к цели конфликта, являются основными участниками. Другие же лица, которые ориентированы на достижение не менее значимых для себя целей, только косвенно выходят на основную проблему конфликта. Эти лица выполняют в конфликте косвенные роли: сочувствующие, провокаторы, «миротворцы», эксперты, «невинные жертвы» и др. Следующий шаг – это составление социально-психологической характеристики конфликтантов. Социальная характеристика должна включать как можно больше информации о статусном положении человека в обществе: пол, возраст, национальность, семейное положение, образование, вид профессиональной деятельности, должность. Информация, которая будет получена на этом этапе, уже может содержать причины конфликтогенного поведения человека. Например, специалист с высшим образованием, в силу сложившихся обстоятельств, вынужден выполнять низкооплачиваемую неквалифицированную работу. Это может служить объяснением его агрессивного поведения в обществе. Психологическая характеристика должна проводиться по возможности с использованием диагностических методов. Однако можно и на основе наблюдения выявить, не относится ли данная личность к разряду так называемых конфликтных. В научной литературе существует множество классификаций конфликтных личностей

После составления аналитической карты конфликтантов следует перейти к определению зоны разногласий.

Зона разногласий и есть предмет конфликта, она включает те спорные вопросы, проблемы, которые являются источником возникновения конфликта. При определении зоны разногласий необходимо учитывать следующие ее характеристики. Во-первых, подвижность границ, то есть в процессе развития конфликта зона разногласий может изменять свои границы: расширяться и сужаться. Конфликт считается разрешенным тогда, когда зона разногласий исчезает. Если в процессе конфликта зона разногласий расширяется, это может означать, что конфликтом не управляют или управляют неэффективно. Если же зона разногласий сужается, то, следовательно, конфликт развивается в позитивном русле. Во-вторых, в определении зоны разногласий нельзя полагаться на мнение о конфликте конфликтантов, так как они иногда не в состоянии определить истинную его причину или умышленно ее искажают. Поэтому информация, необходимая для определения истинной зоны разногласий, должна собираться с учетом всех требований объективности ее характера.

После двух первых шагов статического структурного анализа (составления характеристики конфликтантов и определения зоны разногласий) переходим к третьему шагу – анализу представлений конфликтантов о конфликте. Необходимо учитывать, что для разрешения конфликта следует не только четко знать истинную зону разногласий, но и иметь сведения о представлениях конфликтантов, так как линию поведения в конфликте его участники будут выстраивать исходя не из реальной ситуации, а из тех представлений о ней, которые сложились в их сознании. Иногда для разрешения конфликта достаточно сопоставить представления конфликтантов с реальной ситуацией и убедить последних в надуманности проблем, порождающих конфликт. Именно недостаток информации нередко порождает слухи и домыслы, которые формируют субъективность оценок ситуации и являются поводом для конфликтного взаимодействия. Конфликтной ситуация считается с того момента, когда одна из сторон начинает воспринимать ее как таковую, даже если в своих умозаключениях опирается на субъективные представления.

Следующий шаг статического структурного анализа – это определение мотивов конфликтантов. Правильно определив мотивы, мы можем найти ключ к разрешению конфликта, так как

именно мотивы детерминируют цель, определяющую конфликтное поведение сторон. Однако сделать это крайне сложно: во-первых, каждый человек имеет индивидуальную мотивационную структуру личности, что многократно усложняет проведение анализа, и, во-вторых, не все мотивы, влияющие на поведение, осознаются самим человеком. Исследователь может сделать вывод о мотивах конфликтантов на основе анализа их поведения, опираясь на личностные психологические особенности.

Заключительный шаг статического структурного анализа конфликтной ситуации – это анализ действий конфликтантов. Это то, что лежит на поверхности и достаточно легко поддается описанию. Именно действия одной стороны и ответные противодействия другой составляют развитие конфликта как процесса.

Для определения динамики конфликта необходимо акцентировать внимание на энергетике конфликта.

Энергетика конфликта зависит от того, сколько сил и времени затрачивают его участники на взаимное противостояние. Развитие конфликта прекращается тогда, когда конфликтанты перестают им заниматься, и таким образом данное социальное явление лишается энергии и исчезает. Наиболее актуально это для субъективных по своему характеру конфликтов, так как отсутствие реальной проблемы делает возможным существование данного конфликта только исключительно благодаря его энергетике.

А.С. Кармин выделяет объективные и субъективные факторы, которые стимулируют участие людей в конфликте.

К объективным относятся две группы факторов. Первая – это условия бытия, то есть те условия, в которых протекает социальная деятельность субъектов. Если рассматривать организационные конфликты, то наиболее распространенными причинами их возникновения являются:

- ограниченность ресурсов (в любой организации ресурсы ограничены и их распределение чаще всего провоцирует конфликты);
- зависимость в выполнении задач (структурные подразделения и отдельные члены организации зависят друг от друга в процессе выполнения профессиональных задач и на этой почве возникают разногласия);
- плохие коммуникации (когда организация существует в условиях ограниченного информационного обеспечения, это вызывает чувство тревоги у ее сотрудников и, следовательно, повышает уровень их конфликтности).

К объективным факторам также относятся социально-психологические особенности личностей конфликтантов или групп, участвующих в конфликте, которые не поддаются быстрым изменениям. Например: образование, уровень квалификации, интеллектуальное развитие, диапазон способностей и возможностей личности, ее глубинные потребности и установки.

К субъективным факторам относятся стимулы к конфликтным действиям, обусловленные иллюзорными обстоятельствами. Степень объективности восприятия ситуации у всех людей разная. На характер восприятия влияют множество внутренних особенностей индивида и внешних обстоятельств. Однако психологи выделяют несколько распространенных иллюзий, которые в процессе конфликта «включаются» у большинства людей. То есть конфликтанты будут объяснять свое поведение и принимать решение в отношении последующих действий, находясь именно на следующих субъективных позициях.

Первая иллюзия – иллюзия «выигрыша–проигрыша». Иногда исход конфликтной ситуации, вызванной возникновением какой-либо серьезной проблемы, не может быть спрогнозирован ее участниками из-за отсутствия необходимой информации. В процессе ее разрешения обе стороны могут и оказаться в проигрыше, и выиграть. Однако более характерная для них модель поведения – это противопоставить себя друг другу и воспринимать своего «коллегу по несчастью» как конкурента, навязывая тем самым друг другу соперническую модель поведения. В данном случае характерен пример из школьной практики. Из-за сокращения набора в начальную школу в связи со сложной демографической ситуацией две учительницы начальных клас-

сов решили, что кто-то не наберет первоклассников, следовательно, не будет иметь нагрузки в следующем учебном году. Как реально сложится ситуация в следующем учебном году им абсолютно не известно, возможно они обе останутся без нагрузки, а возможно школе удастся сделать полный набор. Но вот уже пол года они находятся в конфликте друг с другом, отношения между ними испорчены, что сказывается и на их работе, и на работе всего педагогического коллектива.

Вторая иллюзия, влияющая на поведение людей в конфликте, – это «иллюзия зеркального восприятия», которая интегрирует в себе две взаимосвязанные иллюзии «самооправдания» и «плохого человека».

Иллюзия «самооправдания» базируется на том, что людей, объективно оценивающих свои поступки, немного, но еще гораздо меньше «искренне кающихся грешников»; не случайно христианская религия учит верующих просить бога о том, чтобы он открыл им глаза на совершенные ими грехи. У человека очень сильна внутренняя установка на оправдание своих поступков, и в большинстве случаев люди искренне верят в то, что поступают справедливо, «по совести».

Возникновение иллюзии «плохого человека» связано с потребностью конфликтанта изобразить своего оппонента в темных тонах, приписать его личности те качества, которые оправдывали бы враждебные действия против него. В результате определенных усилий возникает образ «монстра», лишенный какой-либо связи с оригиналом.

Соединение этих двух иллюзий и порождает иллюзию «зеркального восприятия», то есть каждая сторона, участвующая в конфликте, склонна оправдывать свое поведение и утрировать негативные качества своего оппонента. Отсюда появляется и двойная шкала оценивания поступков и действий каждой стороны, так называемая «двойная бухгалтерия».

Таким образом, иллюзии – это своеобразные «одежды души», в которой ей приятно находиться, защитные психические механизмы, позволяющие сохранить целостность личности.

При анализе конфликтных ситуаций и при поиске методов адекватного управления ими необходимо учитывать влияние наиболее распространенных иллюзий, уводящих человека от объективного восприятия сущности конфликтной ситуации.

Выявление вышеизложенных объективных и субъективных факторов позволит определить степень осознанной включенности каждого конфликтанта и понять, в чем источник энергии конфликта.

Подготовка руководителей образовательных учреждений к управлению конфликтами является важным элементом их профессионального развития. Разработка системы структурного анализа конфликтных ситуаций способствует повышению качества управления педагогическими системами.

### ***Библиографический список***

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб., 2000.
2. Бородкин Ф.Н., Коряк Н.И. Внимание конфликт! – Новосибирск, 1993.
3. Горелик В.А., Кононенко А.Ф. Анализ конфликтных ситуаций в системе управления. – М., 1991.
4. Конфликт в конструктивной психологии. – Красноярск, 1990.
5. Конфликт сложных систем / Под ред. А.А. Пунтуса. – М., 1995.

## РОЛЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ НАЧАЛА XX ВЕКА (ДО ОКТЯБРЬСКОГО ПЕРИОДА) В РАЗВИТИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ЭЛИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

**Ольховская**

**Елена**

**Юрьевна**

– кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики ЗабГПУ

На протяжении многовековой эволюции системы образования существовала проблема выявления особенностей развития, обучения и воспитания детей, обладавших высокими способностями. Именно такие дети впоследствии составляли элиту общества, занимали ключевые позиции в различных сферах деятельности человечества. И хотя сам термин «одаренные дети» не употреблялся до начала XX века, проблема отбора и образования таких детей была поднята еще в период древнего мира. Ведущее значение в становлении теоретико-методологических основ образования для одаренных детей сыграла центрация европейской педагогикой развития и воспитания личности на принципах природо- и культуросообразности. Так, например, в трактовке Я.А. Коменского природосообразности предполагалось не только следование общим законам природы и воспитания, но и особенностям индивидуальности самого человека. На основе анализа развития умственной и эмоционально-потребностной сферы он разделил детей по уровню их способностей на шесть типов. Констатируя, что его дидактика «приспособлена» в основном к «средним способностям», Коменский подчеркивал, что при этом в организации всеобщего образования следует опираться и на индивидуальные, и на типологические особенности детей «в отношении оказания им помощи в обучении» и что уровень высоты образования должен соответствовать успехам ребенка [9; 105].

Серьезный шаг в становлении нового этапа функционирования идеи природосообразности и появлении понимания необходимости построения образования на основе осознания потребностей культурного развития человечества был сделан Г. Песталоцци и Ф. Дистервегом. Песталоцци природосообразное в человеке рассматривал с позиции стимулирования личности к самосовершенствованию. Характеризуя особенности индивидуальности уже одаренных людей, он предложил следующую типологию способностей: «гений ума», «сердца», «умения». Вскрывая тот факт, что развитие культуры «вытекает из природы несовершенства человека» и «стремления преодолеть его», ученый обосновывал необходимость особого внимания к воспитанию «миллионеров в обладании внутренними средствами» для действительного блага проистекающего из человеческих знаний и умений» [9; 319-320]. Ф. Дистервег уже напрямую выдвигал задачу реализации принципа культуросообразности воспитания с нацеливанием его на природосообразное развитие личности. Он также настаивал на реализации в обучении идей опоры на уровень развития индивидуальных способностей

детей и организации учения в разных темпах продвижения («у одного – в познавательных возможностях «ноги карлика», у другого – великана») и с разным уровнем трудности («ничего, что превышает уровень развития ученика») [9; 359, 382].

В дальнейшем (конец XIX – XX в.) идея взаимосвязи природных и культурных факторов в развитии людей с высокими способностями нашла свое прямое отражение в теориях одаренности.

В мировой психолого-педагогической науке данная проблема представлена двумя противоположными подходами к ее решению. По мнению одних исследователей, одаренность является природной нормой каждого полноценного ребенка, и развитие ее зависит только от возможностей, предоставляемых социумом. По мнению других, – это редкое природное явление, присущее только незначительному количеству людей. По последним данным, примерно одна пятая часть детей школьного возраста (20%) может быть отнесена к этой категории, но так как (как правило) большая часть из них лишена соответствующих образовательных услуг, поэтому всего 2–5% от общего числа имеют возможность проявить себя как одаренные. По информации ассоциации «Евроталант» около 30%, отчисленных из школы за неуспеваемость детей, обладают скрытой одаренностью. Большая часть педагогических и психологических исследований подчеркивает, что одаренность чаще всего не становится качеством личности способного и даже высокоспособного ребенка из-за несоответствующих педагогических условий (недостаточно развитых методов диагностического обследования; ориентации социумом образовательных систем на воспитание среднего ученика, унифицированных программ и т. д.).

Большой вклад в разработку теорий факторов развития одаренности внесли американские и английские психологи, выявившие существенные признаки этого феномена и поднявшие проблему построения специального образования (элитарного), нацеленного на поддержку одаренности. Такой подход имел немаловажное значение. Последующие научные исследования проблемы развития высоких способностей человека доказали, что наличие только одной одаренности не является гарантией становления гениальности и таланта превращения одаренного человека в элитарную личность (личность, высокие задатки и способности которой получили полное развитие).

Несмотря на то, что зарубежная психология первых десятилетий начала века внесла неоценимый вклад в исследование механизмов развития одаренности, нельзя не отметить ее прагматическую ориентированность прежде всего на создание тестов, дающих гарантию выявления одаренных детей, и технологий обучения, способствующих наиболее быстрому и эффективному развитию высоких способностей. Проблемы поиска идеала элитарной личности; условий воспитания ее высокой духовности как качества, способствующего самосовершенствованию и развитию ответственности за свои поступки; факторов создания природосообразного образовательного пространства для одаренного ребенка, не нарушающего принципа «самоценности детства» (не ведущего к преждевременному взрослению, восприятию одаренного как «несовершенного» взрослого) – либо не учитывались, либо занимали крайне низкие позиции в большей части зарубежных концепций одаренности этого времени.

Период с начала века принято называть «звездным» для русских ученых, занимавшихся проблемой детской одаренности. Доказательством этому является и тот факт, что изучение отечественных психологов одаренности как явления (диагностики, принципов и методов обучения) являлось одной из составных частей системы международных исследований данной проблемы; и сам наметившийся глубокий философский уровень рассматривания русской наукой в целом задач развития и воспитания духовности как высшего качества одаренной личности, нацеленной на преобразование окружающего пространства и самосовершенствование на основе культурных идеалов человечества. Отечественная гуманистическая педагогика, выстроившая свои концепции на передовых идеях гуманитарных и антропологических наук, акцентировала свое внимание не только на глобальных проблемах человеческого совершенствования, но и на роли личности человека в движении мирового прогресса. Личностно ориентированный



подход к постановке вопроса выявления ценностных приоритетов развития образования России, с одной стороны, определение задач становления индивидуальности одной из перспективных областей педагогики, с другой, а также выделение проблемы одаренности в особую отрасль научного знания, не могли не выявить аспекта воспитания высоко духовной «сверхиндивидуальной», «самобытной», «незаменимой» (элитарной) личности в процессе образования. В связи с этими факторами именно в первые десятилетия XX века начало свое становление элитарное образование России как целостная система (отдельные элитарные учреждения существовали в России и в более ранние периоды) педагогической деятельности (теоретической и практической) по поддержке развития детской одаренности в педагогическом процессе и содействия саморазвитию одаренного ребенка в элитарную личность взрослого человека.

Ведущее значение в становлении теоретико-методологических основ элитарного образования России сыграла центрация отечественной педагогики начала XX века на идеях гуманистической парадигмы. Данная парадигма направляла развитие образования как на осуществление идей природо- и культуросообразности, так и демократизма, гражданственности, выстраивания педагогической деятельности, нацеленной на воспитание духовного человека. Следует подчеркнуть, что именно вышеобозначенные идеи стали называться современной российской наукой базовой основой воспитания элитарной личности, так как они являлись фундаментом развития у такой личности не только высокого интеллекта, креативности, но и духовной культуры, приоритета нравственных ценностей; тем самым, гарантируя прогресс, выживание и ориентацию на единение нравственных идеалов всей человеческой цивилизации. В становлении гуманистических идей построения русского элитарного образования немаловажную роль сыграл и тот факт, что даже в атмосфере первой мировой войны отечественная педагогика сумела интересам «узко государственного эгоизма» немецких юношей, ведущим к конфликтам на почве идеалов расового превосходства противопоставить «осуществление воспитания на идее человечества» [2; 69].

М.М. Богуславский на основе анализа особенностей развития гуманистической педагогики начала века предлагает выделять в ней следующие направления [2]:

- образовательно-гуманистическое (В.П. Вахтерев, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Фортунатов);
- социально-гуманистическое (С.Т. Шацкий);
- свободно-гуманистическое (К.Н. Вентцель, С.И. Гессен, И.Н. Горбунов-Посадов);
- духовно-гуманистическое (К.П. Победоносцев, А.Н. Анастасиев).

Изучение основных концептуальных положений вышеназванных направлений позволяет нам утверждать, что каждое из них внесло свой значительный вклад в развитие теоретических основ элитарного образования.

Образовательно-гуманистическое направление с его акцентированием внимания на гуманизации учебно-воспитательного процесса (его психологизации, придании ему активно-деятельностного и творческого характера, развитию самостоятельности учащихся и т.д.) поднимало проблему содействия становлению индивидуальности детей, в том числе и одаренных, и недопустимости «выравнивания» способностей и уже сложившихся склонностей учащихся в процессе обучения. В качестве основополагающих ценностей этого подхода выдвигалось воспитание у учеников на основе учета их природных возможностей научного и критичного склада ума, упорядочивающего все истинно ценное. Именно такая школа, как доказывали представители данного направления, «имеющая в виду широкие человеческие интересы, с полным правом могла бы назваться научно-гуманитарной и поставить своим девизом: «разум, согретый и оживленный сердцем, сердце просвещенное и направленное разумом» [2; 67]. Поднятый аспект значимости единения морального и интеллектуального («сердца» и «разума») на протяжении XX века станет одной из центральных проблем воспитания элиты. В условиях научно-технической революции и перехода к глобальному информационному сообществу резко возрастает роль этического компонента и личной ответственности за совершенные открытия и, в первую очередь, ответственности неординарной личности, деятельность которой во многом

определяют исторические, политические, экономические, экологические и социальные особенности движения всего человеческого сообщества.

2. Социально-гуманистическое направление, выдвигавшее задачи создания соответствующей интересам ребенка внешкольной культурной среды, способствовало не только социализации детской личности, но и воспитанию у нее активности и умения реализовывать свои интересы. Важнейшей заслугой С.Т. Шацкого и его единомышленников было соединение образовательной деятельности с гуманизацией окружающей среды. В своей книге «Бодрая жизнь» (1914 г.) Шацкий выделяет следующие принципы организации вышеназванной деятельности: открытость школы окружающей среде для организации тесного взаимодействия с ней; построение образовательного процесса с учетом традиций окружающей среды; изучение реальных интересов и потребностей детей для стимулирования развития активно-деятельностного подхода к организации своей жизни; глубокое уважение к личности ребенка как основе построения гуманных отношений между субъектами педагогического процесса.

Идеи социально-гуманистического направления о создании культурной внешкольной среды для развития у ребенка активно-деятельностного отношения к жизни созвучны современным психологическим и педагогическим теориям одаренности. Современной наукой доказано, что человеческая деятельность является орудием развития личности и включением ее в систему взаимоотношений с другими; поэтому наиболее полноценное развитие одаренного ребенка возможно только при наличии соответствующей его способностям деятельности в образовательном пространстве. Кроме того, включение одаренного в деятельность дает возможность влиять и на характер активности личности (стержневая характеристика духовности, определяющая цель, мотивы и направленность деятельности), и создавать наиболее благоприятные условия для ее саморазвития. Такие условия можно считать полноценными только в том случае, если они позволят одаренному не только выходить за пределы самого себя, но и преобразовывать (реализовать в жизнь свои идеи) окружающую среду.

3. Свободно-гуманистическое направление главный акцент делало на создании условий для самопроизвольного и не насильственного развития ребенка путем самоактуализирования заложенных природой данных «свободной творческой работы над своим собственным самовоспитанием, которое будет иметь своей целью сделать из себя совершенного человека, способного стать наиболее в возможной степени свободным творцом и плодотворным работником» [2; 67].

Свободно-гуманистическое воспитание с его центрированием на задачах саморазвития человека как естественной потребности каждого ребенка концентрировало внимание педагогической общественности на вопросах выявления оптимального соотношения воспитания и развития в детском возрасте как ведущего средства педагогической поддержки становления творческой, свободной и толерантной личности. Эта проблема педагогами данного направления решалась неоднозначно: от доходящей до утопичности идеализации природы детства, которая не нуждается фактически ни в каком руководстве, а только в создании благоприятных, соответствующих внешних условий (К.Н. Вентцель); до подчеркивания ведущей роли воспитания в процессе самовоспитания и развития личности и прогрессе всего человеческого сообщества как социального содружества личностей с различными природными возможностями (С.И. Гессен). Однако при всех разногласиях ученых их признание интересов и природы ребенка основой построения образовательного процесса, нацеленного на решение задач развития активности человека, его способности к самосовершенствованию (самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию) было названо впоследствии элитарной педагогикой одним из базовых подходов к воспитанию креативной (обучение и воспитание как развитие ума, чувств, воли и т. п., а не просто приобщение к опыту человеческой деятельности), свободной, плюралистичной и толерантной личности.

4. Духовно-гуманистическое направление сосредоточило свое содержание на воспитании (мотивационно-потребностной, нравственной) духовно-религиозной сферы личности и способствовало через усвоение гуманистических ценностей православия становлению понимания у

ребенка истины, доброты и красоты. Идеи этого направления в наиболее целостном виде были сформулированы в книге К.П. Победоносцева «Ученье и учитель». Среди них важное значение для развития элитарного образования имели следующие положения: осуществление индивидуального подхода к ребенку на основе учета не только его интеллектуальных способностей, но и духовных интересов: «живому существу, живущему своей жизнью, имеющему свою душу»; доброе отношение к ребенку, выстроенное с учетом особенностей его восприятия мира и себя, «не портящее радость его самосознания»; построение деятельности школы на основе русских народных и семейных традиций («очага любви и всего светлого духовного, имеющего также «свою душу и живущего своей жизнью») [8; 9-34, 25-30].

Подчеркивая первичность воспитания по отношению к обучению, К.П. Победоносцев особо отмечал не только целостный характер процесса образования личности, но и уникальную значимость развития ее духовных устремлений как одного из самых высоких показателей ее природосообразного (соответствующего индивидуальным особенностям – не только задаткам и способностям, но и мотивам, потребностям, интересам, чувствам, то есть душе ребенка) и культуросообразного (вытекающего из особенностей русской культуры) воспитания.

Особую значимость в рамках деятельности гуманистического научно-педагогического сообщества Богуславский отводит деятельности П.П. Блонского и М.М. Рубинштейна. На основе анализа их публикаций он показывает, что эти ученые сумели выработать по сравнению с ранее охарактеризованными работами целостную и интегральную концепцию, близкую по своей сути к модели школы, целью которой являлась бы «самореализация личности». Таким образом, они фактически уже в начале века писали о значимости построения образования на основе ориентации на развитие природных особенностей детей, нацеленного на воспитание высокодуховной, интеллектуально-образованной, активно-деятельностной и креативной личности.

Оригинальность позиции П.П. Блонского состоит в том, что он доказывал приоритетную роль образования как источника сосредоточения культурных ценностей по отношению к воспитанию. Данное положение представляет большой интерес для выстраивания фундаментальных основ деятельности элитарного образования, так как акцентирует внимание педагогов на том, что «главное назначение науки, искусства и морали» в преподнесении в процессе образования человеку ценностей культуры, пробуждающих «истинно-человеческое, специфически человеческое развитие воспитанника» [1; 67]. Немаловажной для становления концептуальных основ элитарного образования являлась и идея Блонского о первостепенности гуманитарного направления в будущей школе перед узкотехнологическим, нацеленным в основном на передачу информации учащимся и организацию быстрого ее усвоения. К сожалению, эта мысль Блонского на протяжении XX века утратила свою актуальность при организации деятельности образовательных учреждений. Образовательные институты до сих пор в большей своей части ориентированы на оснащение школьников системой знаний, а не ценностей самосовершенствования. В результате подобного подхода в общественном сознании развивалось потребительское и прагматическое отношение к миру, что нередко вело к глобальным катастрофам, грозящим уничтожением всего человечества. Игнорирование гуманитарных основ построения образования особенно опасно, когда речь идет о воспитании элиты, нравственных позиций тех людей, от уровня моральной ответственности которых во многом зависит жизнь человеческого сообщества в целом.

Давая характеристику воспитанию как процессу, П.П. Блонский подчеркивал и его направленность на самовоспитание, воспитание человека способного творить свою жизнь, продолжал идею Гессена о «взрачивании» стремления к совершенствованию себя.

М.М. Рубинштейн, как и П.П. Блонский, пытался создать интегральную концепцию целостной, многогранной личности, в воспитании которой и состоит «истинная сущность образования». Давая характеристику деятельности образования как института развития культуры человека, он подчеркивал важность идеалосообразной направленности его функционирования: «Образование должно быть образованием человека и ничем иным быть не должно, оно должно

иметь в виду культуру всей личности – нравственное облагораживание, служение идеалу» [2; 68].

Рубинштейн настаивал, что только гуманизация условий жизни человека, воспитание его ценностных отношений дает гарантию его моральной устойчивости и веры в высшие идеалы: «Крепкие духом и твердые верой люди устойчивых эпох не испытали всего трагизма душевного смятения и мучительных переживаний, которые тяготеют над нами – людьми переходного времени, отставшими от одного берега и не приставшими к другому, разбившими старых и не сотворившими новых богов» [2; 69]. В связи с этим он доказывал необходимость соединения знаний и веры путем объединения в образовании «истинной веры и истинной науки», призывал не мешать детским представлениям о небе, потому что для них это прямой путь к познанию мира, единению с ним, к человечности. Акцентирование внимания ученым на задачах идеалосообразной деятельности образования говорит о его высоком уровне предвидения опасности бездуховности человека в науке и культуре.

Анализ педагогических источников показывает, что проблема воспитания духовности традиционно считалась русской педагогикой центральной задачей образования. При этом развитие духовности с позиций педагогов-гуманистов начала века, предполагало:

- соответствие ценностных ориентаций личности высоким идеалам культуры («истинная вера», люди «крепкие духом и верой», «служение идеалу» – Рубинштейн, «идеальная линия нашего долга усложняется с течением времени», (ростом культуры) – Гессен);

- нравственное самосовершенствование человека («человека, поднимающегося на все более планки бытия» – Вентцель, «постановление личности сверхличных целей, творческом устремлении, к которым растет ее устойчивая сила» – Гессен, «воспитание творца новой человеческой жизни» – Блонский);

- направленность интересов на совершенствование мира, служение человечеству («создать чуткого к человеческой жизни человека» – Блонский, «пробуждение ...самостоятельной, свободной нравственной воли» – Вентцель, «незаменимость достигается через обретение своего места в совокупном действии» – Гессен);

- а также построение деятельности воспитанников на основе народных традиций, не переходящих в национальный шовинизм (воспитание на основе русских традиций и семейного воспитания – Победоносцев, «воспитание на идее человечества», «гуманизме, духовном прогрессе» – Блонский, «национализм, отвлекающий народ от творчества... и главной целью национального бытия, ставящей самоутверждение и господство в корне разрушает основу национального бытия приводит нацию к саморазрушению и распаду» – Гессен).

Для педагогической деятельности начала XX века характерен живой интерес к личности ребенка; как к выявлению и развитию его специфических особенностей, мотивационно-потребностной сферы, так и созданию и реализации условий, обеспечивающих наиболее полное индивидуальное развитие. В соответствии с этим наметились общие подходы к выбору форм и методов организации учебно-воспитательного процесса: использование исследовательского метода, диалоговое изучение материала, совместный поиск учебных задач педагогом и учащимся, стимулирование духовного развития ребенка.

Передовые педагоги начала XX столетия призывали перейти от школы, уничтожающей в детях всякую самобытность, подавляющей задатки и способности, к обучению, к образованию, осуществляющемуся в соответствии с индивидуальными природными особенностями ученика. Н.И. Кареев считал, что «основная цель образования – индивидуальная, а не социальная, а в образовании не должно быть ничего, что не нужно было бы прежде всего самому индивиду» [7; 17]. Неслучайно, в начале XX века прогрессивными русскими педагогами был поднят вопрос о необходимости предоставления одаренным детям особых образовательных услуг. Правда, их идеи, на основе которых начала закладываться система элитарного образования, не распространялись дальше задач обеспечения всеобщего начального обучения (без этого дарования просто могли бы не обнаружиться) и предоставления наиболее способным хотя бы минималь-

ных стипендий для продолжения образования. Эти идеи подхватила передовая часть учительства, которая занялась выявлением талантов в народной среде. Е.А. Звyezдинцев в своей статье «Даровитые питомцы Курской народной школы» приводил данные о собранных народными учителями сведениями о поэтах, скульпторах, художниках, математиках ... и детях с феноменальной памятью и необычным воображением [5; 23-24]. Я. Зеленович в своей брошюре проговаривал идеи развития системы образования для одаренных детей. Он считал, что их надо обучать в обычных массовых школах, но по индивидуальным программам.

Таким образом, анализ особенностей теоретического развития идей гуманистической парадигмы и опыта деятельности образовательных учреждений начала века позволяет нам утверждать, что в этот период были заложены основные концептуальные подходы построения системы элитарного образования:

1. Определены приоритеты процесса природосообразного развития личности, в центр которого была поставлена задача воспитания *духовности* как высшего качества, соответствующего природе человека, а также уточнены задачи воспитания *интеллекта* («разума», «природных расположений» – Каптерев, «критической мысли» – Вентцель, «привитие культурных ценностей» – Блонский); *мотивационно-потребностной сферы* (активности – Шацкий, «свободной нравственной воли» – Вентцель, «самосознания», «существа, живущего своей жизнью и имеющего свою душу» – Победоносцев, «самовозрастания» – Гессен) и *креативности* (свободного развития, «нравственного творчества» – Вентцель, «творца новой человеческой жизни» – Блонский, умение преобразовывать окружающую среду – Шацкий) – круг выше перечисленных задач современной отечественной наукой рассматривается как основа построения структуры одаренности с нацеливанием деятельности педагогов на воспитание духовности как ведущего качества элитарной личности (духовность, интеллект, мотивационно-потребностная сфера и креативность).

2. Подчеркнута необходимость взаимосогласованности процессов развития и воспитания человека как базы построения целеполагания образования личности и поднятия воспитания до уровня самовоспитания («самовозрастания» – Гессен, человека, «поднимающегося на все более высокие планы бытия» – Вентцель, «подлинной индивидуальности» – Гессен) – эти идеи легли в современной науке в основу ряда концепций развития детской одаренности, нацеленных на создание образовательного пространства, соответствующего природе детства и поддерживающего становление индивидуальности одаренного ребенка (образование и воспитание как содействие саморазвитию одаренного ребенка в элитарную личность – личность, одаренность которой состоялась).

3. Заложены теоретические основы для определения содержания ряда принципов организации деятельности, находящейся в процессе своего становления, системы элитарного образования России:

- приоритета ценностных ориентаций образования («школа человечности» – Блонский; центральная задача культуры – воспитание нравственности, «стремись к высшему, чем ты» – Гессен, «разум, согретый сердцем, и сердце, оживленное разумом» – Каптерев, воспитание на основе русских традиций – Победоносцев; фактически все представители гуманистического направления признавали приоритетную роль ценностных (нравственных) установок в образовании);

- признания авторских прав ребенка в решении жизненных и познавательных ситуации (приоритет социальной свободы перед социальным принуждением), (воспитание активно-деятельностного отношения к жизни – Шацкий, «воспитывать – значит самоопределяться» – Блонский, предоставление права участия в составлении своей образовательной программы – Айхенвальд, Каптерев, Вентцель);

- плюрализма и развития чувства взаимной сопричастности с окружающими (открытость школы окружающей среды – Шацкий, «обретение своего места в совокупном действии» – Гес-

сен, «свободное взаимодействие индивидуальности учителя с индивидуальностью ученика» – Айхенвальд);

- природосообразности построения образовательного пространства («цель образования – индивидуальная, а не социальная» – Кареев, «следовать природным расположениям» – Каптерев).

4. Усилен поиск природосообразных технологий (исследовательских, проблемных, эвристических, диалоговых, проектных), направленных на реализацию идей свободного саморазвития ребенка в системе образования.

5. Актуализировано обсуждение проектов выстраивания системы образования для способных и одаренных детей (поиски диагностик определения одаренности и оптимальной системы ее развития в процессе образования).

6. На основе акцентирования внимания к проблеме воспитания индивидуальности в процессе образования начал складываться идеал «сверхиндивидуальной», «незаменимой» (элитарной) личности: высокодуховной, нацеленной на труд во имя общечеловеческих интересов; выстраивающей свое поведение на основе высоких идеалов нравственности; самосовершенствующейся на протяжении всей своей жизни; «самобытной» в силу единения природных данных с возможностями, предоставляемыми культурой; умеющей использовать внешнюю культуру для развития своей «свободной» и творческой деятельности; ставящей задачи познания истины выше удовлетворения амбициозных или прагматических потребностей как своих, так и социальных (национальных).

Как видим, складывающаяся модель элитарной личности была центрирована на идеях русской гуманистической педагогики воспитания духовности как высшего качества, отвечающего особенностям природы человека (соответствие ценностных ориентаций личности высоким идеалам культуры, нравственное самосовершенствование, направленность интересов на служение миру и человечеству; менталитет, выстроенный на основе взглядов и традиций своего народа, не переходящий в национализм).

Дальнейшее становление системы элитарного образования России было осложнено политикой советского государства, нацеливавшей деятельность образовательных учреждений на решение преимущественно социальных задач с позиций коммунистической идеологии. Высокая заинтересованность педагогической общественности проблемами детской одаренности первых десятилетий XX века сменилась недооцениванием значимости природных и культурных факторов развития личности в 30-е годы. В связи с этим, проблема одаренности на долгие годы выпала из поля деятельности советской науки, тем самым жестко ограничив возможности практики в работе с одаренными детьми. Демократизм 60-х годов, вернувший в психологию аспект развития способностей человека, повернул процесс образования в сторону природосообразного подхода к обучению ребенка. Но только реформирование системы образования 90-х годов вновь положило реализацию принципов природо- и культуросообразности в основу деятельности детских и юношеских учреждений, вернуло проблему одаренности в отечественную науку и поставило задачу выстраивания функционирования элитарного образования как взаимосвязанной системы теоретической и практической работы, ориентированной на педагогическую поддержку развития одаренного ребенка.

### ***Библиографический список***

1. Блонский П.П. Курс педагогики. – М., 1916.
2. Богуславский М.М. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. // Педагогика. – 2000 – № 4. – С. 63-70.
3. Вентцель К.Н. Свободное воспитание. – М., 1993.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
5. Зеленович Я. Пасынки школы. Отсталые и талантливые дети: Очерк. – Мариуполь, 1908.
6. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. – М., 1982.

## История образования

7. Кареев Н.И. Идеалы общего образования. – СПб., 1909.
8. Победоносцев К.П. Ученье и учитель: В 2-х кн. Кн.1. – М., 1901.
9. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981.
10. Шацкий С.Т. Избр. пед. соч.: В 2-х т. – М., 1980.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ\*

**Рубчевский  
Константин  
Владимирович**

– кандидат  
философских  
наук, доцент  
кафедры фи-  
лософии  
Сибирского  
юридического  
института  
МВД России

**Мясникова  
Надежда  
Ивановна**  
– старший  
преподаватель  
кафедры  
теоретических  
основ физиче-  
ского воспи-  
тания; КГПУ  
им. В.П. Ас-  
тафьева

**Рубчевский  
Владимир  
Петрович**  
– кандидат  
педагогических  
наук, доцент  
кафедры  
теоретических  
основ физиче-  
ского воспи-  
тания КГПУ  
им. В.П. Ас-  
тафьева

Сущностью социализации (этого чрезвычайно сложного общественного явления), очевидно, следует считать диалектическое взаимодействие процес-сов социальной детерминации, с одной стороны, и самодетерминации лично-сти на основе её активности, – с другой.

Механизмами социализации выступают, как представляется, процессы интериоризации, экстериоризации и социальной адаптации личности. Основ-ным содержанием процесса и результата социализации является выработка социально значимых качеств личности, определяющих и организующих её активность – внутренне потребную деятельность. Главные факторы осущест-вления социализации – семья, образование, средства массовой информации и коммуникации, армия, церковь и некоторые другие институты общества. Можно сказать, что социализация имеет два «слоя» – стихийный и планомер-ный, целенаправленный (стержнем которого выступает воспитание); вместе с тем разделение целостного процесса социализации на стихийную и плано-мерную весьма условно. Эти два «слоя» взаимопереплетены, могут транс-формироваться, видоизменяться. Любая целенаправленная, планомерно осу-ществляемая социализация включает тот или иной элемент стихийности.

Образование находится в динамическом взаимодействии с развивающим-ся человеком и процессами его стихийной социализации. Оно в значительной мере и упорядочивает стихийно осуществляющееся социализирующее влия-ние различных сфер социума. Изначально система образования формирова-лась как институт планомерной, целенаправленной социализации.

В самом общем виде цель образования можно представить как непосред-ственное активное участие в социализации личности для её дальнейшего самосовершенствования. Одной из основных задач образования является гар-монизация интересов индивида и общества в целом: удовлетворение потреб-ности человека в образовании, удовлетворение нужд общества в работниках разных специальностей – обеспечение развития всех членов социума. Цель общества и цель индивида связаны определённым образом. Чем менее обра-зован человек, тем более расходятся его спонтанные цели со средне- и даль-несрочными целями обучающихся. Снятие этого противоречия предполагает постепенное сближение и в идеале совпадение личностных смыслов, слияние целей обеих участвующих в образовании сторон. Образование как средство социализации призвано помочь индивиду в осознании необходимости добро-вольного выполнения обязанностей, в воспитании чувства ответственности. Элементы философского знания в различных дисциплинах способны предот-вратить опасность скепсиса и догматического самомнения человека, которые являются серьёзной помехой экстериоризации прогрессивных ценностных ориентаций личности, её целей. Эти задачи система образования призвана решать целенаправленно, планомерно.

\* На наш взгляд, статья носит дискуссионный характер. Редколлегия журнала не разделяет точку зрения авторов, изложенную в статье, на понимание форм социализации, сфер социума, трактовки стихийности в социализирую-щей роли образования и ряда других положений.



Образование одновременно устремлено и в прошлое, и в будущее. Оно должно учитывать прогнозируемые будущие потребности, чтобы не происходило отставание в различных сферах общества, подготавливать людей к возможным серьёзным изменениям социальной действительности и, несомненно, призвано идти навстречу уже существующим потребностям.

Роль образования в современном мире в плане его интеграционных функций, важных для сближения людей разных социально-классовых, этнических групп, осознания необходимости международного, межнационального сотрудничества в целях решения проблем общих для всего человечества в настоящее время возрастает.

Образование как социальный институт (в данном случае имеется в виду какое-либо учебное заведение) оказывает (как положительное, так и отрицательное) социализирующее воздействие на учащихся (нередко и их родителей), педагогов, сотрудников посредством своей духовной атмосферы, неписаных правил, стиля общения, традиций. Естественно, что доброжелательная атмосфера, конструктивный стиль общения, добрые традиции должны планомерно создаваться, поддерживаться руководством. Образование как социальный институт (и в широком, и в узком смысле этого слова) – это не статичная конструкция, а подвижная, развивающаяся, динамичная система. Процессуальный характер этой системы проявляется, во-первых, в её эволюции, реформировании в соответствии с меняющимися условиями общественной жизни, а, во-вторых, в том, что каждый человек, получающий образование, последовательно проходит различные его ступени и формы.

Образование как процесс в первом смысле этого слова (его эволюция во времени как целостной системы и отдельных элементов) оказывает влияние на социализацию различных поколений молодёжи, определяет их специфику в различные эпохи. Роль же процессуального характера образования во втором значении этого слова обнаруживается в интересующем нас плане в том воздействии, которое на социализацию личности оказывают содержание, формы и методы учебно-воспитательной деятельности, характерные для различных этапов образовательного процесса. Что в значительной степени определяет соотношение планомерности и стихийности в реализации системой образования её социализирующей функции.

Позитивная социализация личности включает в себя и экстернизацию ориентации на укрепление физического потенциала, собственного здоровья. Продуманное, планомерное физическое воспитание, безусловно, имеет объектом своего воздействия, в первую очередь, не столько тело, сколько сознание, внутренний мир человека, призвано (как часть, элемент целостной системы образования) побуждать личность к конструктивному действию в различных сферах общественной жизни. Физическое воспитание следует понимать как важную составную часть процесса и результата социализации. Одной из главных задач физического воспитания является формирование ценностных ориентаций человека (не только юного, но и взрослого) на здоровый образ жизни. Этот вопрос актуален для всего российского общества, а для определённой части населения стоит как проблема жизни и смерти, что связано с растущей опасностью алкоголизма и наркомании не только для физического, но и для духовного здоровья нации. Результаты исследований по стране в целом, мониторинговые исследования центра комплексных социологических исследований КГПУ, позволили нам сделать вывод о возрастании роли физической культуры и спорта в социализации личности всех возрастов.

Если в обучении в нашей стране преобладает планомерная сторона, то в воспитании (если не говорить в данном случае о детских дошкольных учреждениях) у нас в настоящее время доминирует стихийность. "Социальный заказ" так и не выработан в достаточной мере в нашем обществе.

Образование как результат учебно-воспитательной деятельности подытоживает функционирование образования в качестве социального института, воплощает в себе итоги образовательного процесса в целом. Оно характеризует то новое духовное качество личности, которое она приобретает в результате обучения и воспитания. Духовный мир личности, в котором воплощается образование как образованность в высоком значении этого слова, представляет со-

бой сплав знаний, мировоззренческих принципов, нравственных норм, художественных вкусов. Подлинная образованность ничего общего не имеет с самодовольной образованщиной. Она не останавливается на достигнутом, она динамична по самой своей природе. И здесь исключительно важное значение принадлежит ценностным ориентациям личности, для которой само образование является ценностью. Это значит, что в духовном мире ценностных представлений и переживаний личности видное место занимают осознание значимости и эмоционально позитивное восприятие широты собственного кругозора, глубины знаний, владения методами анализа действительности, радостное чувство постижения нового, созерцания прекрасного. Все эти духовные ингредиенты образованности могут приобрести ценностный статус и стать основой экстерииоризации соответствующих ценностных ориентаций личности только в планомерно организованном образовательном процессе, построенном в соответствии с гуманистическими и демократическими принципами. В свою очередь, ценности образования и ценностные ориентации на образование являются важнейшим условием, побудительной силой, стимулирующей напряжённую учебную деятельность обучающихся и воспитуемых, их педагогов на достижение желаемого – более высокого уровня образованности.

Обретение человеком профессии также является результатом, продуктом образовательной деятельности. Профессия, специальность нередко оказывает соответствующее воздействие на особенности самообразования личности, её адаптацию в тех или иных группах.

Система образования, будучи частью общества, естественно не может быть "свободной от общества", оно, в конечном счете, решающим образом определяется уровнем общественного развития социума, его состоянием. Однако образование в своем развитии автоматически не следует за перипетиями социальной эволюции. Оно обладает относительной самостоятельностью, собственной внутренней динамикой, определенными устойчивыми традициями. Если социальная обстановка на определенном этапе оказывает негативное воздействие на процесс социализации личности, то система образования способна в известной мере противодействовать подобному пагубному влиянию. Образование социализирует личность в различных направлениях – экономическом, политическом, духовном. Ещё более важной становится роль образования в деле сближения поколений, в деле укрепления принципа преемственности.

Ускорение темпов научно-технического прогресса и социального развития приводят к отставанию системы образования от потребностей современного общества в подготовке специалистов высокого уровня. В этом видят кризис образования, и это действительно так. Но должна ли система образования лишь участвовать в этой гонке и все время догонять, "подлаживаться", удовлетворять все новые и новые потребности общества? В известных аспектах социализации – да (в профессиональном плане, формировании таких качеств личности, как самостоятельность и ответственность и др.). Вместе с тем задачей системы образования как относительно самостоятельной подсистемы общества является и определенная стабилизация общественной жизни, сохранение родовой природы общественного человека, его человеческой сущности – воспитание в духе гуманистических ценностей.

В нашей стране общемировой кризис образования усугубляется специфически российскими условиями, что ставит систему образования в особенно трудное положение. Участие образования в социализации личности в современной России следует рассматривать в противоречивом контексте, с одной стороны, возрастания его роли в реализации социальной преемственности поколений в условиях быстро меняющегося общества, а с другой стороны, растущего рассогласования его усилий с другими факторами социализации (неблагоприятные социально-экономические условия, подчас негативное влияние семьи и СМИ). В этих условиях образование, обладая существенной относительной самостоятельностью, призвано выполнять ответственные функции социализации молодёжи в духе гражданственно-патриотических убеждений, гуманистического и демократического мировоззрения. К сожалению, в нашей стране государство недостаточно поддерживает систему образования, дабы она достойно принимала вызов времени и готовила людей к различным вариантам развития последующих событий.

## СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ БЕСПРИЗОРНЫХ ДЕТЕЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

**Яцук  
Алла  
Владимировна**  
– аспирантка  
Томского  
осударственного  
педагогического  
университета

В последнее десятилетие в России с особой остротой встала проблема детской беспризорности, которая порождает массовые антиобщественные модели поведения несовершеннолетних: преступления, наркоманию, проституцию, алкоголизм... Эта проблема не является совершенно новой, она имеет глубокие корни. Анализ исторического опыта России по защите или перевоспитанию детей – жертв обстоятельств и малолетних правонарушителей, показал, что пристальное внимание к данной проблеме появляется в 19 веке. Создаются специальные суды, исправительные учреждения для несовершеннолетних с преступными наклонностями, приюты и дома призрения для сирот, инвалидов, беспризорных, безнадзорных.

Известен своим опытом Рукавишниковский приют, в котором применялось обучение будущему ремеслу; работа была построена на доверии и самостоятельности, что приносило положительные результаты.

Работа в Лисинской воспитательно-исправительной колонии была построена на экономическом стимулировании. Воспитанникам за хорошую работу и поведения выдавались специальные марки, которые потом оплачивались. Интересен опыт Большевского ремесленно-исправительного приюта для девочек, уличенных в воровстве, которые работали на фабрике Сапожниковых и там получали мастерство, а также убежище святой Марии Магдалины для «падших девочек», которые приходили в приют добровольно с целью исправиться.

В 1838 году в России образовалось Ведомство земских приютов, а первый приют в России именовался «Убежище для детей». К 1892 году у Ведомства было 138 приютов, а в 1908 году – 437. Ведомство учило организации приютов на селе. Это было новым делом, его еще называли натуральным воспитанием сирот, а те, кто принимал в свои семьи детей, – натуральную повинностью. Детей, оставшихся без попечения родителей, отдавали на воспитание в семьи, поочередно переводя из одной семьи в другую. Иногда односельчане нанимали избу и «мать-хозяйку»; продукты, одежду и другое доставляли в избу по очереди («по раскладке»). Дети жили естественной жизнью, не ощущая ограничений и казенного положения, как в городских приютах. К 1908 году по Ведомству детских приютов такого рода натуральных приютов насчитывалось 79. В больших селах открывались участковые попечительства. В летний период обустроивались детские ясли, что позволяло родителям заниматься полевыми работами. Таких «временных яслей» насчитывалось более двух тысяч. Многие сельские общества, где было мало школ, открывали при школах ночлежные приюты для детей из отдаленных деревень. Продукты для приютов доставлялись родителями, либо участковыми попечительствами. Ночлежных приютов насчитывалось несколько тысяч.

В конце XIX – начале XX века развивалась новая форма поселковых натуральных приютов. На окраинах городов, в дачных местах и деревнях детей размещали в домиках, специально построенных для приюта, по 15, 20, 25 человек в каждом, с воспитательницей во главе. В домиках имелись отдельные комнаты, кухня, столовая, спальни, игровая комната. Быт приближался к домашним условиям. Вокруг дома имелся участок земли с садом, огородом, хозяйственными строениями. Дети посещали сельскую школу, церковь, кустарные мастерские. Затем получила развитие система «разбросанных домов»; по опыту английской шеффилдской системы. Дома детского приюта строились между домами сельских жителей, не автономно, как прежде, а перемежались с другими сельскими домами. В каждом домике поселялись по 8, 10, 12 детей обоего пола с «приемной мамой». Дети вели естественный образ жизни, играли с сельскими детьми, ходили в гости, выращивали овощи и др. Под Москвой был создан приют – трудовая колония Н.Н. Верещагиной. При приюте было организовано промысловое хозяйство, доход от которого шел на содержание воспитанников и обустройство приюта. В колонии детей учили грамоте, ремеслу, обучали ведению сельского хозяйства: птицеводству, животноводству, огородничеству, домоводству и переработке, заготовке сельскохозяйственных продуктов. Занятия и работа составляли десять часов в день. При приюте был открыт детский сад для детей из бедных семей, который посещали 60 детей. Грудных детей отдавали на вскармливание сельским кормилицам. Среди множества сельских приютов существовала форма «семейного патронажа», заимствованная в Шотландии. Участковые попечительства определяли детей-сирот для вскармливания и дальнейшего воспитания в малочисленные или бездетные семьи, либо для групп детей подбирались «мама» и создавалась «искусственная семья». На роль «мамы» со строгим соблюдением установленных требований выбиралась медицинская сестра, либо учительница, либо добропорядочная крестьянка, которой вверялись дети в возрасте от 3 до 5 лет и отпускались на содержание деньги, пособия, продукты.

Создавались детские приюты в форме «Домашнего очага». Это небольшая семья из детей-сирот с «мамой». Дети сами себя обслуживали: шили, вязали, готовили пищу. В таких семьях детей готовили к самостоятельной жизни, учили милосердию и оказанию помощи другим. Были и земледельческие «приюты самопомощи», то есть находящиеся на самообеспечении. Детям не младше 12 лет подбирались «мама» и работник приюта, которые организовывали хозяйство, а затем учили детей вести его. Летом все трудились на земле, зимой ухаживали за животными, готовили сельскохозяйственный инвентарь, шили себе одежду, обувь. Одновременно со всем этим вели кустарное хозяйство: кожевенные, ткацкие, скорняжные и сапогоделальные работы. Как правило, это были смешанные семьи, где мальчики выполняли мужские работы, а девочки – женские. Каждая из них еще готовила (ткала, шила, вышивала, вязала) себе приданое. Бывало так, что девушка выходила замуж из приюта. Невесты из таких приютов славились как хорошие хозяйки, а потому долго в приюте не задерживались.

Все эти формы сельских приютов оценивались положительно, и принимались решения о распространении их по всей России.

Жизнь приютов всех типов исключала иждивенчество. В приютах, имеющих семейную направленность, самообслуживание, самоорганизация были естественной формой существования. Детей обучали ремеслам (переплетному, футлярному, малярному, портняжному, сапожному, токарному, столярному, слесарному, кузнечному).

Одним из важнейших средств воспитания и исправления в приютах считался установленный распорядок жизни, где предусматривалось чередование занятий, отдыха и т. д. Приучение к распорядку осуществлялось с помощью разработанной системы поощрения и наказания. Наказание логически вытекало из поступка, а поощрение предусматривало получение эмоционально позитивных и желанных для детей возможностей и было связано с постепенным расширением свободы, предоставляемой воспитанникам.

Все приюты имели во главе Попечителя, с советом, которые контролировали работу приютов, оказывали материальную и моральную поддержку, наблюдали за выпускниками приютов в течение длительного времени. Для многих детей приют становился домом, где к ним применялось теплое и сердечное отношение.

В России до революции многие аспекты воспитания социально дезадаптированных детей рассматривались в одном русле с западными учениями. Большое распространение получили педологические теории, которые активно применялись в работе и с дезадаптированными детьми. Активными сторонниками данной теории были А.Ф. Лазурский, Н.Е. Румянцев, А.П. Нечаев.

После 1917 года работа с дезадаптированными детьми и подростками в России становится специфичной в связи с новой идеологией. Работа по социально-правовой охране несовершеннолетних включала в себя социально-экономические мероприятия (снабжение одеждой, предоставление крова и пищи); правовые (защита интересов детей и подростков, юридическая помощь, патронат); культурно-воспитательные (посещение культурных заведений, организация клубов и кружков); создание сети учебно-воспитательных учреждений, которые были типичными для всех регионов России:

1. Детские приемники – для оказания первой социальной помощи всем детям от 2 до 18 лет.

2. Детские дома: для детей дошкольного и школьного возраста обоего пола, для мальчиков; для девочек; для морально-дефективных, умственно отсталых, физически дефективных.

3. Детский городок – как комплекс разнотипных учреждений.

Такое разделение учреждений на различные типы предполагало разграничение методов воздействия на больных и здоровых, педагогически и социально запущенных, трудновоспитуемых детей.

Но их объединяла общая задача: «Дать воспитанникам общее политехническое образование и практические навыки в целях подготовки их к общественно-полезной трудовой деятельности».

В ходе борьбы по предупреждению и преодолению беспризорности возникали новые формы деятельности. Одна из них – организация культурно-просветительной работы среди детей и подростков на улицах крупных городов. Открывались учреждения, где беспризорные могли бы отдохнуть, подкормиться, начать учиться, поработать.

Впервые в законодательстве РСФСР (1926 год) дано определение беспризорности (ими признаются дети):

1. Круглые сироты, а также не имеющие братьев и сестер, которые были бы обязаны и могли бы принять на себя заботу о них.

2. Потерявшими связь с родителями и родными.

3. Изъятые постановлением суда и комиссией по делам несовершеннолетних из семьи, вследствие преступной или порочной жизни родителей или лиц, у которых они воспитывались, а также дети, находящиеся на попечении одной только матери, лишенной всякого заработка.

По борьбе с беспризорностью Положением намечались следующие меры:

1) передача на попечение родственников или других лиц, в случае их на то согласия, отправка их на родину;

2) помещение в семьи трудящихся;

3) помещение в детские учреждения различных типов;

4) временное помещение в приемно-распределительные пункты;

5) помещение в лечебные или медико-педагогические учреждения;

6) оказание помощи на дому;

7) помещение на работу;

8) назначение опеки и отдачи под наблюдение обследователя – воспитателя, детского социального инспектора.

В 20-е годы беспризорность считалась народным бедствием. Главное внимание уделялось спасению жизни беспризорных детей, предоставлению им элементарных условий существования.

В 30-е годы произошел разгром педологии, социальной и психологической психологии, а окончательно утвердившийся в теории педагогики классовый подход постепенно привел к обезличиванию теории воспитания. Изменяется и характер беспризорности. Отмечается увеличение доли «семейных» детей, криминально ориентированных подростков, нуждающихся в «специальном» воспитании. Расширяется сеть учреждений для «морально дефективных детей», создаются прообразы будущих Комиссий по делам несовершеннолетних. – Комнесы.

Большую часть последнего столетия приоритеты в преодолении дезадаптации западных учреждений и советских были разные. Если для западных учреждений главным было привлечение семьи, опора на индивидуальные силы личности, взаимодействие воспитанника и воспитуемого, то в СССР приоритетным направлением было: опора на коллектив, привлечение к общественно-полезному труду, использование общественного мнения, традиций, опора на определенные нравственные образцы. Накопленный в этот период теоретический и практический опыт в этой области отдельных педагогов-новаторов (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская) имеет большое значение в современных условиях, когда беспризорность вновь является актуальной.

Опасность массовой беспризорности возникла в годы Великой Отечественной войны. Детей фронтовиков в первую очередь отправляли в детские учреждения. Во всех крупных населенных пунктах организовывались: приемники-распределители, детские учреждения, суворовские военные училища по типу старых кадетских корпусов, ремесленные училища, специальные детские дома, дома ребенка. Большая помощь детям, оставшимся без родителей, оказывалась коллективами предприятий, колхозов, общественности и военными организациями; устраивали детей в семьи трудящихся. Благодаря своевременно принятым мерам проблема беспризорности к концу 40-х годов была практически решена.

В 50–80-е годы осуществлялась профилактика детской беспризорности и безнадзорности органами милиции, общественными организациями, школами, внешкольными учреждениями: выявление детей, оставшихся без присмотра; устройство их в учебно-воспитательные учреждения; улучшение условий быта и организация семейного отдыха; административное и общественное воздействие на родителей, не создающих нормальных условий для воспитания детей; контроль за неблагополучными семьями; организация педагогического всеобща родителей. В конце 80-х – начале 90-х годов в России вновь встала проблема беспризорности среди детей и подростков, причинами которой явились:

1. Социально-экономические факторы, длительно нарушающие трудовой уклад жизни и деформирующие быт людей. Это экономический кризис, безработица, голод, эпидемии, интенсивные миграционные процессы в связи с военными конфликтами или природными катаклизмами.

2. Социально-психологические – связаны с кризисом семьи, увеличением разводов, с утерей одного из родителей, опекуном, ухудшением климата в семье, грубым обращением с детьми, физическими наказаниями, иногда сексуальными домогательствами со стороны взрослых.

3. Психологические – увеличение числа детей, имеющих выраженные психофизические аномалии, черты асоциального поведения. В реальной жизни все эти причины связаны между собой и дополняют друг друга.

В сложившейся ситуации возросла роль государства в организации социальной защиты прав и интересов беспризорных детей, в усилении целенаправленной работы по их социальной адаптации и реабилитации. Прежде всего стали открываться социальные приюты, реабилитационные центры, нацеленные на спасение социально-запущенных детей. В конце 1996 года в России насчитывалось более трехсот приютов. Появляются негосударственные организации

помощи детям: благотворительные фонды, частные и муниципальные приюты, приходские школы при церкви, временные дома для детей, детские реабилитационные центры, дома для сирот, инвалидов, семейные детские дома, центры семьи, ночные приюты и т.д. Кроме этого, в соответствии с Семейным кодексом (1996 г.) введены следующие формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей: усыновление, опека, приемная семья, патронат.

Семейные формы устройства детей стали получать государственную поддержку. Но существуют причины, тормозящие развитие семейных форм устройства обездоленных детей в семьи (несовершенство недавно принятых законов; сложный порядок отбора кандидатов в усыновители; длительность процедуры усыновления; отсутствие региональных законов, определяющих размер оплаты труда и льготы приемной семье; слабая информированность населения по созданию приемной семьи). Именно слабая информированность населения о том, что дети, лишенные родительской заботы, могут помещаться в семьи на разных условиях является причиной, тормозящей развитие семейных форм устройства обездоленных детей в семьи. Необходимы обращения к депутатам, публикации в газетах, выступления по радио, телевидению, привлечение к решению проблемы всей общественности. Как правило, обретение ребенком семьи – это большое благо не только для ребенка, но и для общества, так как одним беспризорником станет меньше, а общество получит полноценного гражданина.

### ***Библиографический список***

1. Артамонов М.И. Дети улицы. Очерки московской жизни. – М., 1925. – 63 с.
2. Борьба с беспризорностью: Материалы первой Московской конференции по борьбе с беспризорностью 16-17 марта. – М.: Работник просвещения, 1924. – 46 с.
3. Копелянская С.Е. Ликвидация беспризорности и безнадзорности детей раннего возраста // Вопросы материнства и младенчества. – 1936. – № 3. – С. 11-15.
4. Положение о приемной семье: Приказ Министерства образования РФ от 8 августа 1996 г. № 404 // Вестник образования. – 1996. – № 9. – С. 5-11.
5. Слуцкий Е.Г. Беспризорность в России: вновь грозная реальность // Социологические исследования. – 1998. – № 4. – С. 3-8.

## ОПЫТ ПРОФИЛАКТИКИ ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОМАНИИ В ШКОЛЕ

**Пилипчук**

**Елена**

**Александровна**

– учитель

английского языка

лицея № 102

г. Железногорска

Красноярского края

E-mail: awtek@ktk.ru

Распространение наркомании в России за последнее десятилетие приняло катастрофические размеры. В 2002 году в наркологических учреждениях страны официально зарегистрированы более 335 тысяч наркоманов, из них более 60% - молодые люди в возрасте 14-30 лет (данные информационных агентств «Интерфакс» и ИТАР-ТАСС).

Наибольшую тревогу вызывает неуклонное омоложение потребителей психоактивных веществ. По данным Красноярского краевого штаба по вопросам профилактики заболеваний, передающихся половым путем, наркомании и СПИДа в 1997 году доля несовершеннолетних потребителей наркотических веществ составляла 13%, а в 2002 году увеличилась до 20,4%. В течение последних трех лет наблюдается вовлечение в употребление психоактивных веществ детей до 14 лет. Число лиц этой группы увеличилось с 10,6 тыс. на 100 тыс. детского населения до 13 тыс., то есть на 23,3%. Смертность от наркотиков среди детей за последние десять лет выросла в 42 раза. Недостаточность существующих мер борьбы требует разработки и внедрения концептуально обоснованных профилактических программ нового поколения.

В условиях школы наиболее важна первичная профилактика наркозависимости, то есть работа с теми, кто не пробовал наркотики.

Цель данной работы – повышение эффективности профилактики наркомании у младших подростков с использованием программы, разработанной нами на основе образовательной модели наркопрофилактики. Эта модель [1] направлена на обеспечение детей полной информацией о проблеме наркомании и обеспечение свободы выбора при максимальной информированности.

Задачи:

1. Актуализировать имеющуюся у детей информацию, создать условия для их самостоятельной работы с предлагаемыми материалами, стимулировать поиск дополнительного материала.

2. Формировать у детей навыки выхода из опасной ситуации, отказ от предложения попробовать наркотик. Стимулировать детей распространять полученные знания и опыт, выражать свое отношение к проблеме наркомании и закрепить отказ от наркотиков.

3. Развивать социальную компетентность детей (развитие поведенческой гибкости, коммуникативных навыков и навыков публичного выступления).

4. Информировать родителей о причинах, толкающих детей встать на путь распространения или употребления наркотиков, признаках употребления наркотиков; вместе с родителями проанализировать ситуацию в семье: все ли делается для того, чтобы ребенок научился получать удовольствие от жизни другими способами?



Таким образом, данные задачи содержат следующие компоненты антинаркотических установок:

- информационный (дети получают необходимую информацию о наркотических веществах);
- оценочный (оценивают и активно присваивают полученную информацию);
- поведенческий (проигрывают варианты поведения в опасной ситуации).

В разработанной и апробированной нами программе профилактики ключевым моментом является использование групповых форм работы в малых группах и разновозрастных объединениях с участием волонтеров. Программа построена с учетом возрастных особенностей подростков.

По нашему мнению, групповые формы работы, в которых каждый ребенок принимает активное участие, оказываются наиболее приемлемыми, поскольку ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение. В этом возрастном периоде значимым окружением становятся сверстники, и то, что говорят они, воспринимается лучше, чем информация, исходящая от взрослых. В рамках программы взрослый лишь направляет работу и консультирует, но не информирует детей об опасностях, исходящих от наркотиков: участники при помощи волонтеров сами находят и изучают информацию и делают осознанный выбор.

Волонтерская работа выполняет двоякую роль. С одной стороны, наиболее авторитетные и активные подростки сами становятся носителями профилактических идей, с другой – в процессе волонтерской работы происходит закрепление антинаркотических установок, полученных в ходе первого этапа, личностное присвоение изучаемой информации. Кроме того, волонтерская работа позволяет осуществить смену социальных ролей: ребенок, который изначально находится в положении младшего (ученик, сын, дочь и т. д.), получает возможность руководить. Волонтеры осваивают опыт организаторской деятельности: учатся определять задачи, планировать деятельность, подбирать средства для достижения целей, рационально использовать свое время. Развивается ответственность (не только за дело, но и за людей), умение руководить, умение соотносить личные интересы с общественными. Дети учатся самостоятельно принимать решения и устанавливать контакты с различными людьми в постоянно меняющихся условиях (развитие поведенческой гибкости). Развиваются навыки общения: умение договариваться, принимать точку зрения другого и объяснять свою и т. д.

Работа в малых группах и разновозрастных объединениях позволяет снимать некоторые страхи: переживание социального стресса (облегчаются контакты со сверстниками), фрустрация потребности в достижении успеха (внося свой вклад в общее дело, ребенок самоутверждается), страх самовыражения (в том числе публичного выступления) [2].

Необходимо отметить, что программа не столько дает информацию (хотя и систематизирует ту, которой дети уже обладают), но создает некое пространство для обмена ею и диалога среди самих подростков, а также подростков и взрослых.

Целевая аудитория программы – младшие подростки (10-12 лет, то есть 5-7 классы). Младший подростковый возраст - это возраст появления любопытства к наркотикам, когда знания ребят о наркотиках отрывочны, недостоверны, получены с чужих слов, это возраст подражания и формирования «моды», когда формируется готовность перейти к следующему этапу – первому практическому знакомству с наркотиками. Именно в этот период имеет смысл первый раз познакомить ребенка с существованием проблемы, так как в более старшем возрасте (13-14 лет) дети получают сведения о наркотиках «из первых рук»: с потребителями и распространителями знакомы практически все (!), и то, что говорят взрослые, воспринимается как информация неактуальная и недостоверная [3].

Работа проводилась на базе лицея № 102 г. Железногорска Красноярского края в 2001-2003 учебном году. В программе участвовали пятиклассники (108 человек) и волонтеры – учащиеся

шестых (23 человека) и восьмых (14 человек) классов, ранее изучившие программу в качестве участников.

Программа профилактики содержала следующие этапы:

1. Анкетирование с целью выявления информированности детей по данной проблеме.  
2. Групповая работа в малых группах и разновозрастных объединениях (с участием волонтеров):

- просмотр документального фильма центра «Катарсис», в ходе которого дети получают первоначальную информацию по проблеме, а также воздействие на уровне эмоций;

- интегратор, целями которого являются получение обратной связи от просмотра фильма, актуализация информации, которой обладают дети, осуществление обмена информацией, а также формирование навыков коммуникации в группе;

- создание и защита проектов с целью обобщения опыта, полученного детьми в ходе просмотра фильма и работы в «интеграторе», задействование кинестетического канала восприятия информации, научение детей поиску информации, отбору наиболее ярких аргументов, тренинг публичного выступления;

- тренинг, задачами которого являлись проигрывание возможных вариантов опасных ситуаций, формирование у детей навыка отказа от предложенного наркотика;

- групповое иллюстрирование сказки Е. Хомяковой «Тайна цветка папоротника» с целью выработки символического предупреждения о том, как может развернуться ситуация; помочь увидеть проблему наркозависимости со стороны жизни Духа; выразить свое отношение к проблеме наркозависимости средствами арт-терапии с задействованием кинестетического канала восприятия [4].

- изготовление коллажа «Я никогда не попробую наркотик, потому что...» с целью закрепления отказа от наркотиков.

3. Финальное мероприятие, которое проводится для объединения классов-участников и представления полученной информации в оригинальной форме (своеобразный отчет о работе).

4. Итоговое анкетирование, которое дает возможность участникам отследить изменение собственной информированности.

Кроме того, программа предусматривает работу с родителями: родительское собрание, целями которого являются выявление информированности и родительской позиции по данной проблеме, а также помогает вместе с родителями сформулировать причины распространения наркотиков среди подростков, информировать их о признаках употребления наркотиков, уголовной ответственности за хранение и распространение.

### ***Результаты***

Различают кратковременные, отставленные и долговременные показатели эффективности профилактических программ. К первым относятся результаты, полученные сразу после проведения акций, уроков или курсов. К отставленным показателям эффективности можно отнести результаты, полученные спустя 1-3 и более лет после начала вмешательства. И, наконец, долговременным эффектом профилактической работы является изменение отношения к наркотикам на границе смены поколений. В данном случае речь идет о кратковременных показателях.

По окончании проекта предполагалось получить следующие результаты.

1. Наличие у детей полной и объективной информации о наркотических веществах и их действии на организм человека.

2. Сформированность у детей четкой позиции в отношении наркотиков, отработанных навыков отказа от наркотиков, твердого решения никогда не прикасаться к наркотикам, ясных представлений о том, что стоит за «добротой и заботой» «друзей», предлагающих «попробовать один раз».

3. Наличие у родителей информации о причинах, толкающих детей встать на путь распространения или употребления наркотиков, признаках употребления наркотиков.

4. Формирование у детей активной внутренней позиции: не только не употреблять наркотики самим, но и стремиться уберечь других.

Критериями оценки являлись численность участников, отношение к программе, изменения информированности, в поведении, отношении к себе, позитивная динамика изменений в общении.

Для диагностики использовались следующие методики: тест школьной тревожности Филипса, тест оценки коммуникативных умений, методика изучения ценностных ориентации М. Рокича [5]. В результате работы произошло снижение таких показателей, как общая тревожность, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями, а также возросла физиологическая сопротивляемость стрессу. Улучшились показатели коммуникативных умений.

Итоговое анкетирование показало рост информированности участников на 21,2%, при этом:

- 93,5% детей отмечают, что получили новую информацию в ходе работы;
- 96,7% детей твердо уверены, что никогда в жизни не попробуют наркотик;
- большинству детей (96,4%) понравилась программа в целом;
- наибольшей популярностью пользовались тренинги (62,3%), иллюстрирование сказки (55,8%), изготовление коллажа (46,2%);
- 65,7% детей обсуждали эту проблему и свое участие в антинаркотической программе с родственниками и друзьями (что подтверждает актуальность проблемы для детей этого возраста);
- 79,5% выразили готовность продолжать участие в программе в качестве волонтеров, таким образом, демонстрируя наличие активной внутренней позиции.

### ***Выводы***

Данная программа направлена на решение одной из актуальнейших проблем воспитания. Формы и методы работы предполагают учитывать психологические особенности подросткового возраста. Программа рассчитана на массовую аудиторию, но построена таким образом, что все дети являются активными участниками программы, а не пассивными потребителями неактуальных для них сведений. Она предусматривает не только информирование участников, но и обеспечивает мотивацию для активного присвоения информации, формирование навыков поведения в «опасных» ситуациях, при этом отказ от наркотиков становится внутренней потребностью, которую каждый человек вырабатывает в себе сам. Программа предполагает разнообразную деятельность для включения всех каналов репрезентативной системы: не только аудиального и визуального, которые традиционно используются в школе, но и кинестетического, что позволяет включить в работу детей-«деятелей», обычно имеющих проблемы с дисциплиной и часто составляющих группу риска из-за школьной неуспешности. В программе используются разновозрастные объединения ребят, что открывает возможности для освоения новых социальных ролей, самоутверждения, преобразования имеющегося опыта старших и обогащения опыта младших.

Программа легко воспроизводима, не требует использования какого-либо сложного оборудования, может быть использована заинтересованными классными руководителями, социальными педагогами, психологами.

### ***Библиографический список***

1. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 28.02.2000 № 619. О концепции профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде. – М., 2000.

2. Ершова А., Букатов В. Возвращение к таланту. Педагогам о социоигровом стиле работы. – Красноярск, 1999.
3. Данилин А., Данилина И. Как спасти детей от наркотиков. – М., 2000.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб., 2000.
5. Психологические тесты / Под ред. Карелина А.А. – М., 2002.

## ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ И САМОПОНИМАНИЯ РЕБЁНКА

**Шик  
Сергей  
Владимирович**  
– кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики  
детства КГПУ  
им. В.П. Астафьева

Современная педагогическая наука находится в ситуации обновления своих методологических оснований на основе феноменологии, герменевтики, антропологии. Возникают новые педагогические задачи, связанные с обращением к субъективированным значениям, смыслам, заложенным и скрытым в изучаемой реальности. В контекст образования всё настойчивей врывается личный опыт ребёнка, в частности, его самопонимание. Разрешение этих задач позволит выявить и обозначить сущность и смыслы педагогики как педагогики понимающей.

В этой связи представляется важным проанализировать сущность педагогического понимания и самопонимания ребёнка. В современной педагогике существует два разных взгляда на понимание: понимание как один из этапов процесса усвоения учеником определённых знаний, умений, навыков и понимание как овладение смыслом.

Первый взгляд олицетворяет просветительскую парадигму образования. Учитель объясняет, следствием чего является понимание этого учеником. Понимание здесь – усвоение учебного материала. Самопонимание ученика, его личный опыт скорее не учитывается, а подвергается сомнению и пересмотру, показывается его несостоятельность [13; 136]. Здесь возникает проблема познавательного интереса учеников и способы его стимулирования. Для достижения понимания учитель должен овладеть приёмами формирования у учащихся познавательного интереса. Г.И. Щукина называет такие стимулы, связанные с содержанием материала: новизна содержания учебного материала, обновление уже усвоенных знаний, историзм, современные достижения науки, практическая значимость содержания знаний [Там же; 130]. Л.Я. Зорина добавляет к ним следующие приёмы: «показ учащимся недостаточности имеющихся у них знаний для решения жизненной проблемы или учебной задачи, представляющей для них большой интерес вследствие своей новизны или занимательности; рассказ о противоречиях в науке, драме идей или людей; о научных проблемах» [4; 22]. Учителя-новаторы, такие как С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, разрабатывают связанные с этим идеи опорного сигнала, опережающего обучения [12].

Рассмотренные исследования внесли большой вклад в дидактику, стимулировали развитие педагогических технологий, направленных на облегчение понимания материала учеником. Вместе с тем рассмотрение понимания как одного из этапов процесса усвоения учеником определённых знаний, умений и навыков сужает возможности совместной работы учителя и ученика. Авторы работы «Философско-психологические проблемы развития образования» под редакцией В.В. Давыдова утверждают, что «простая трансляция готовых форм культуры» противоречит задаче «формирования целостной личности» [15; 120–121].

Сегодня происходит становление культуру-творческой парадигмы образования, меняются представления о целях образования. Задача создания образа мира и «образование образа человека» (В.П. Зинченко) предполагает «оживление» и персонификацию отстоявшегося анонимного опыта, движение «к школе личностного, живого знания». Давая такие определения, В.П. Зинченко подчёркивает, что «понятие живого знания ... не есть оппозиция научному, ядерному, программному знанию ... живое знание отличается от мёртвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено. Оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ...» [3; 8]. «Введение в знание смысловой составляющей или образующей – это не внешняя по отношению к знанию процедура. Смысл, разумеется, содержится в любом знании. Однако его экспликация требует специальной и нелёгкой работы» [Там же; 9]. Учитель вместе с учеником оживляют, персонифицируют и понимают «отстоявшийся анонимный опыт».

Становление культуру-творческой парадигмы образования в высшей школе обсуждают Ю.В. Сенько, Н.А. Кузнецова. По мнению Ю.В. Сенько, в обучении понимание должно строиться как овладение значениями и смыслами и быть обусловлено взаимодействием «преподавание – учение». «Чтобы обеспечить понимание, учителю необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте и в связи с элементами «чужого» и личного опыта: знаниями, умениями и навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений» [9; 146].

В концепции личностно-ориентированного подхода В.В. Серикова, развивающего теорию содержания образования И.Я. Лернера, происходит смещение традиционных педагогических ценностей в сторону диалога, общения и самовыражения. Речь идёт о развитии личностных функций учащихся, в качестве которых выделяются следующие: мотивирующая – принятие и обоснование деятельности, коллизийная – видение скрытых противоречий действительности, рефлексивная – конструирование и удержание определённого образа «Я», смыслотворческая – определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – смысла жизни, креативная – обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности, самореализующая – стремление и признание образа «Я» окружающими, обеспечение уровня духовности в соответствии с притязаниями – предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям [10; 42–43].

В современных концепциях и технологиях воспитательной работы (И.А. Колесникова, Т.А. Стефановская, Н.Е. Щуркова) принципиальным моментом является включение в педагогическое целеполагание и взаимодействие субъективного мира школьника. Так, Т.А. Стефановская считает, что успех воспитательной работы во многом зависит от проникновения воспитателя во внутренний мир ребёнка, от понимания его интересов, склонностей, увлечений [11; 69].

Остановимся на трёх современных теориях воспитания, в которых значимыми являются идеи ценностного отношения к жизни, личностного смысла дошкольного и школьного образования.

В концепции дошкольного воспитания В.Т. Кудрявцева детство рассматривается как культурно-исторический феномен, обладающий культурно-творческой функцией. Иными словами, ребёнок способен к творческому преобразованию и достраиванию смысловых полей культуры. Учёт и целенаправленное культивирование этого в педагогической деятельности позволяет не только обслуживать цели дальнейшего развития ребёнка, но и позволяют понимать ему общечеловеческую культуру (исторически «ставшую» и «становящуюся»), в том числе и самого себя как части культуры. Ребёнок и взрослый совместными усилиями превращают содержание исторического опыта человечества в систему открытых проблем, подлежащих специфическому осмыслению и пониманию [7].

Развивая свою концепцию в рамках культурологического подхода, Н.Е. Щуркова считает, что воспитание присутствует там, и только там, где присутствуют отношения к жизни и ценностям человеческой жизни. Эти отношения придают факту существования человека определённый

ный смысл, окрашивают личностным смыслом содержание его жизни. Не ориентируясь специально на формирование социально значимых качеств личности, педагог развивает их в процессе создания отношений. Понимая воспитание как процесс введения ребёнка в контекст общечеловеческой культуры, Н.Е. Щуркова выделяет три руководящих педагогических принципа: ценностной ориентации, субъектности и целостности. Ценностная ориентация заключается в предъявлении ребёнку в очеловеченной сущности предметного мира. В частности, такие элементы школьной жизни: приветствие является общением людей, учебная задача видится как поиск истины, школьная доска трактуется как инструмент группового познания, ответ ученика видится как выражение его индивидуальности, ошибка в учебном материале представляет собой препятствие на жизненном пути. Принцип субъектности предполагает постоянное инициирование осознания ребёнком связи своего личностного «Я» с объектами действительности и осмыслению свободного выбора, от простейшего вопроса «Чего ты хочешь?» до длительного глубокого нарядённого раздумья воспитанников о своём жизненном пути. Принцип целостности характеризует само педагогическое воздействие, направляемое на разум, эмоции, моторно-двигательный аппарат ребёнка [14].

В Петербургской концепции воспитания (И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников) артикулируется круг педагогических идей, которые обычно упоминались попутно: внутренняя суть человека, его потребности, социальные устремления, право быть самим собой. Воспитание здесь понимается не как однонаправленная передача опыта и оценочных суждений от старшего поколения к младшему, но как «взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их совместного бытия» [8; 4]. Воспитание направлено на выработку у подрастающего человека умения решать жизненные проблемы, делать жизненный выбор нравственным путём, что требует его обращения «вовнутрь себя», к своим истокам. «Это поиск личностью (самостоятельно и с помощью взрослого наставника) способов построения нравственной, подлинно человеческой жизни на сознательной основе, что сопряжено с ответами на вопросы: Кто Я? Как Я живу? Зачем Я так поступаю? Чего хочу от жизни? От себя? От других людей? Куда двигаться дальше? Чему учиться?» [Там же, 4–5]. Развитие такого рефлексивного отношения к собственной жизни в соотнесении с жизнью других людей, по сути является развитием самопонимания как процесса смыслового определения своего поведения.

В приведённых выше концепциях и подходах понимание в педагогике, или педагогическое понимание, можно трактовать как целенаправленное порождение в педагогическом взаимодействии динамики смыслов и способов бытия ребёнка, что делает актуальной проблему самопонимания ученика и необходимость его развития и педагогического сопровождения.

В настоящее время в теории педагогики появляются концепции, относящие себя к понимающей педагогике [1, 2, 5, 6]. Л.А. Беляева выделяет три модели такой педагогики: рефлексивную (историко-культурная и проблемная реконструкция знания, активное участие самого субъекта, учёт индивидуального контекста с опорой на зону ближайшего развития ребёнка), ценностно-эмпатическую (аффективно-когнитивная коммуникация, направленная на понимание другого) и практическо-поведенческую (организация опыта собственного делания, проживания; деятельностное развёртывание собственного «Я»). По её мнению, задача понимающей педагогики – переместить человека из внешней, отчуждённой позиции, во внутреннюю, из состояния объекта воздействия культуры в состояние её субъекта, что порождает ответственное отношение к своему бытию в культуре.

Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова раскрывают содержание понимающей педагогики через следующие категории: интерес к детству и понимание его самоценности, сотрудничество и взаимодействие, саморазвитие ребёнка. Задача понимания заключается в уяснении для себя, «почему такой» или «почему так, а не иначе» и «что зависит от меня». Основным элементом понимания – поиск нового смысла в контексте поступков и ценностей, лежащих в их основе. Нормами понимания ребёнка служит признание его прав на собственное видение ситуации; индивидуальные интересы и потребности; относительную автономию и, возможно, кратковре-

менное уединение. Сотрудничество и взаимодействие определяют фундаментальные методы педагогической деятельности, включающие понимание речевой коммуникации, действий и поступков, имеющие поле общих интересов, совмещающие индивидуальные культуры участников. И, наконец, категория «саморазвитие ребёнка» отражает независимость и автономию ребёнка, который развивается как в поле взаимодействия со сверстниками и взрослыми, так и в пространстве собственных форм и способов деятельности на основе индивидуальных задатков, своей мотивации и опыта, а также стимулирование педагогом детской инициативы [6; 281-283, 286-287]. Понимающая педагогика, по мысли авторов, позволяет разрешить фундаментальное противоречие образования заключающееся, с одной стороны, в реализации ценностей свободы, сознательного выбора ребёнка, уважения его личности, признание его экзистенциального равенства со взрослыми и другими людьми, а с другой, – признание доминантами авторитет взрослого и «целенаправленное воздействие» на ребёнка в структуре взаимных отношений, где ребёнок выступает в роли «ведомого» [там же: 10].

Мы бы уточнили, что существуют не только противоречия образования, но и противоречия самого ребёнка, его самопонимания: стремление к свободе и боязнь свободы. Здесь, по нашему мнению, эвристичным является рассмотрение самопонимания как осмысленности «поведенческого текста», который «пишется», «читается» и истолковывается ребёнком.

Таким образом, представление о понимании и самопонимании как выявлении ценностных, смысловых и экзистенциальных связей человека с миром открывают новые возможности образования ребёнка, создают теоретические предпосылки для становления понимающей педагогики.

### ***Библиографический список***

1. Беляева Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 231 с.
2. Закирова А.Ф. Введение в педагогическую герменевтику: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Екатеринбург: Изд-во «Сократ», 2000. – 64 с.
3. Зинченко В.П. Мир образования и/или образование мира // Мир образования. – 1996. – № 3. – С. 7-15.
4. Зорина Л.Я. Слово учителя в учебном процессе. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
5. Иойлева Г.В. Проблема понимания в процессе профессионального обучения: Автореф. дис... канд. филос. наук. – СПб., 1998. – 21 с.
6. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2001. – 448 с.
7. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Часть 1. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 158 с.
8. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция / Авт. коллектив: И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников. – СПб.: Государственный университет педагогического мастерства, 1994. – 56 с.
9. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
10. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
11. Стефановская Т.А. Классный руководитель (50-80-е годы XX столетия): Монография. – Иркутск, 2001. – 244 с.
12. Шаталов В.Ф. Идея опорного сигнала (интервью) // Первое сентября. – 1999. – № 50.
13. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
14. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
15. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.



## ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Вербианова  
Ольга  
Михайловна**  
– кандидат  
биологических  
наук, доцент,  
зам. декана  
отделения непре-  
рывного образова-  
ния факультета  
педагогики  
и психологии  
детства КГПУ  
им. В.П. Ас-  
тафьева

Одним из базовых курсов в подготовке специалистов дошкольного образования является курс «Детская психология». Содержание этого курса необходимо для усвоения всего спектра психолого-педагогических дисциплин в соответствии со стандартом подготовки специалистов данного профиля, а также для конструирования воспитательно-образовательного процесса с детьми дошкольного возраста. В целом, успешность усвоения знаний курса «Детская психология» определяет качество подготовки специалиста дошкольного образования и характер его деятельности. Следует отметить, что данный курс является логическим продолжением таких курсов, как «Общая психология» и «Возрастная психология». Тем не менее, несмотря на определенную подготовленность слушателей к восприятию психологических знаний, он имеет ряд особенностей, затрудняющих усвоение, осмысление, принятие и практическое использование полученных знаний. Анализ содержания курса, а также учебной и практической деятельности студентов позволяет выделить следующие из этих особенностей:

1. Комплексность единиц структуры учебного материала. Следует отметить, что структурирование материала курса вокруг возрастного периода, с одной стороны, выгодно отличает курс детской психологии от общего психологического курса. Традиционно специалисты высшего образования критикуют аналитический подход к изложению материала курса «Общая психология», представленный во многих учебниках, когда единая психическая деятельность человека «раскладывается» на отдельные составляющие, в то время как объектом изучения детской психологии является ребенок на определенном возрастном этапе, который выступает в весьма обобщенном и комплексном виде. При этом изучение ребенка внутри возрастного периода подразумевает познание базовых характеристик возрастного периода, специфических особенностей поведения и разнообразной деятельности ребенка, а также нюансов его личностного развития, и делает материал весьма объемным, а восприятие этого материала – рыхлым и виртуальным по отношению к реальному ребенку.

2. Неравнозначность восприятия материала студентами при наличии или отсутствии опыта общения с детьми. Работа со студентами, не имеющими практики общения с детьми дошкольного возраста (в большинстве своем это студенты очной формы обучения), и студентами, имеющими практический опыт деятельности в дошкольных образовательных учреждениях (заочной формы обучения), показал, что механизм

освоения учебного материала курса «Детской психологии» у этих категорий студентов различен. Имея формально более высокие экзаменационные результаты (что является свидетельством хорошего усвоения теоретического курса), студенты дневного отделения, раскрывая теоретические положения, не могут иллюстрировать их соответствующими примерами, испытывают трудности при решении психолого-педагогических задач, не могут проектировать поведение и высказывания детей, затрудняются в осуществлении попытки идентификации себя с ребенком. В целом, можно сказать, что инструментальность и практичность полученных психологических знаний у студентов дневного отделения остается достаточно низкой.

Студенты заочной формы обучения, имеющие практический опыт работы и общения с детьми не только в дошкольных учреждениях, но, нередко, и в собственных семьях, уже в ходе лекций и занятий способны «прикладывать» теоретические знания к сложившемуся в сознании образу ребенка-дошкольника. При воспроизведении теоретического материала (в случае его успешного усвоения) студенты осознанно обращаются к примерам из жизни детей.

Отсюда следует вывод, что у студентов дневного отделения опорным механизмом усвоения теории является запоминание, которое не всегда тождественно пониманию материала. В результате этого студенты «запоминают» теоретические знания в области детской психологии, но не осознают их конструктивных возможностей.

В результате сопоставления механизма усвоения знаний студентами очного и заочного отделений становится понятным, что у студентов-очников серьезным препятствием к пониманию закономерностей развития ребенка-дошкольника и конструктивному использованию этих знаний становится отсутствие обыденных жизненных представлений об этой категории детей. Особенно ярко это обнаруживается в условиях учебного проектирования, когда студенты затрудняются моделировать совместную деятельность с детьми, прогнозировать действия, поведение детей, а также последствия своего целенаправленного или косвенного влияния на психику ребенка. Попытки инициировать у студентов рефлексию собственных детских переживаний и чувств не всегда эффективны, так как воспоминания человека о своем детстве весьма скудны, выборочны, фрагментарны. Несомненно, что представления студентов о ребенке дошкольного возраста могли бы существенно расшириться в практике общения с детьми. Но здесь создается противоречивая ситуация: включение студента в педагогическую практику невозможно без знаний об особенностях психического развития ребенка, но и усвоение этих знаний, без представлений о самом ребенке вызывает серьезные затруднения. Следовательно, система построения курса «от теории к практике» не всегда адекватна задаче обучения студентов, не имеющих элементарных представлений о ребенке-дошкольнике.

3. Наложение возрастной динамики развития ребенка на структуру курса. Детская психология, являясь отраслью возрастной психологии, представляет собой учение об особенностях ребенка-дошкольника на определенном возрастном этапе, который включает в себя несколько лет жизни ребенка. Высокая динамика развития ребенка в период детства и значительная ежегодная изменчивость его психики внутри возрастного периода являются особенностями, которые не достаточно осознаются студентами очного отделения. При изучении глобальной характеристики – возрастного периода – от внимания студентов ускользает динамика развития ребенка внутри периода. При этом сужаются возможности выявления студентами качественных различий в психике ребенка, возникающих ежегодно в рамках одного возрастного периода. В результате у студентов складывается образ некоего абстрактного ребенка, абстрактного возраста внутри отдельного возрастного периода.

4. Нивелирование индивидуальных особенностей развития ребенка параллельно с изучением общих закономерностей развития. При изучении общих закономерностей психического развития дошкольников студенты часто оказываются неспособными спроецировать их на индивидуальные особенности личности ребенка, что легко обнаруживается в условиях педагогической практики студентов. За фундаментальностью образовательных задач курса от внимания сту-

дента ускользает богатство и сложность внутреннего мира отдельно взятого ребенка, его личностные особенности. Объективные сложности перехода от системного к диатропическому познанию затрудняют формирование у студентов эмпатийного субъект-субъектного общения с детьми, а, значит, возможность использования в педагогической деятельности личностно-ориентированной модели воспитания.

Вышеперечисленные обстоятельства обусловили необходимость акцента на формировании у студентов образа личности ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей, посредством расширения визуальных представлений и конкретизации теоретических знаний о ребенке. Работа проводилась по следующим направлениям:

1. Корректировка содержания и логики курса «Детская психология», за счет:

а) усиления разделов, раскрывающих особенности личности ребенка, самосознания, эмоционального и волевого развития, а также индивидуальности проявлений общих закономерностей развития;

б) использования «генетического подхода», позволяющего студенту, на базе имеющихся сведений об особенностях развития ребенка на определенных возрастных этапах, в условиях самостоятельной поисковой деятельности выявить качественные преобразования отдельной психической функции в онтогенезе ребенка;

в) дифференциации возрастных особенностей ребенка в рамках отдельного возрастного периода.

2. Введение дополнительных элементов в практическую часть курса, направленных на расширение визуальных представлений о ребенке-дошкольнике, и на познание возрастных, индивидуальных и личностных особенностей ребенка. Среди используемых приемов можно условно выделить «пассивные» и «активные» формы познания.

«Пассивные» формы, расширяющие и конкретизирующие представления студентов о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, используются в учебных аудиториях. К ним можно отнести: чтение отрывков из художественных произведений, раскрывающих психологические особенности или переживания детей; изучение дневниковых записей психологов, родителей; анализ примеров из жизни детей; решение психолого-педагогических задач; работа с кино- и фотодокументами, иллюстрирующими жизнь детей; анализ продуктов деятельности детей; составление психологического портрета ребенка определенного возрастного периода; прогнозирование и моделирование поведения детей дошкольного возраста. Как правило, рабочие материалы, с которыми работают студенты, собираются самими студентами во время педагогической практики. Выполнение такого рода заданий уже связано с «активными» формами познания – студенты сознательно фиксируют и отбирают те документальные факты, которые представляют определенный интерес, так как иллюстрируют те или иные теоретические положения, отражают особенности психики ребенка на определенном возрастном этапе.

«Активное» познание ребенка осуществляется посредством раннего включения студентов в исследовательскую деятельность на базе учебно-исследовательского комплекса в дошкольном образовательном учреждении. Содержание курса детской психологии постигается студентами посредством выполнения системы практических заданий, направленных на изучение возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, позволяющих выявить как закономерности развития ребенка, так и особенности духовного мира ребенка. Выполнение заданий основано на использовании разнообразных методов детской психологии: наблюдения, бесед, изучения продуктов деятельности детей, естественнонаучного констатирующего эксперимента, проективных методик. Существенное внимание уделяется развитию у студентов педагогической наблюдательности, которая позволяет на основе внешних проявлений увидеть внутренний мир ребенка, а в целом, является значимым профессиональным качеством. Практические задания предусматривают проведение на основе житейских наблюдений анализа отдельных фактов из жизни детей в дошкольных образовательных учреждениях, а также на основе научного наблюдения осуществление анализа особенностей личности, деятельности и поведения ребенка. Ко-

личество и качество собранных материалов и выполненных заданий в рамках учебно-исследовательского комплекса ложится в основу текущего контроля знаний и рейтинговых оценок студентов.

С целью формирования у студентов представлений об образе дошкольника, особенностях его психического развития, осуществления деятельности и отношений, продумана система практических заданий по циклу психологических наук. Данная система заданий отражена в программе разнообразных практик, предусмотренных требованиями к подготовке специалистов дошкольного профиля.

Практическая деятельность в учебно-исследовательском комплексе на базе дошкольного учреждения позволяет студентам осмысленно выбирать темы для осуществления собственного научного исследования в рамках выполнения курсовых и дипломных работ. Приобретенные практические навыки позволяют студентам решать научные проблемы в стратегии формирующего эксперимента посредством интеграции психолого-педагогических дисциплин.

Таким образом, практическая деятельность студентов в рамках учебно-исследовательского комплекса выступает не в качестве учебного периода усвоения материала теоретического курса, а параллельного и даже опережающего периода обучения с целью получения комплекса опорных практических знаний для эффективного усвоения и практического осознания материала теоретического курса. Этот параллельный период обучения обеспечивает накопление визуального опыта и даже навыков получения такого опыта, направленного на формирование образа ребенка-дошкольника. Такие навыки, как показывает опыт нашей преподавательской работы, крайне необходимы для развития профессиональной компетентности специалистов в области дошкольного образования.

Реализация представленных мероприятий привела к позитивным результатам. Улучшились показатели обучения студентов: успеваемость на 13%, качество знаний на 26%, качество остаточных знаний на 17%. Анкетирование студентов свидетельствует, что существенно снизилась напряженность студентов в общении с детьми на основе развития эмпатии, уменьшился период адаптации студента в дошкольном учреждении в период прохождения практики. Деятельность студентов в учебно-исследовательских комплексах стимулировала их научную работу, что отразилось в активном участии студентов в научно-практических конференциях.

В целом, корректировка системы построения курса детской психологии, подразумевающая формирование разнообразных представлений об образе ребенка дошкольного возраста, его индивидуальных и возрастных особенностях обеспечивает осмысленное восприятие теоретических знаний. Раннее накопление визуального и практического опыта студентов не только облегчает восприятие теоретического материала, но и способствует развитию ряда профессиональных качеств: педагогической рефлексии, наблюдательности, умению предвосхищать и проектировать поведение и деятельность детей и педагогов. Обучение студентов в условиях учебно-исследовательских комплексов на базе дошкольных учреждений позволяет интегрировать психолого-педагогические знания и успешно реализовывать их в педагогической и исследовательской деятельности.

## РОЛЬ ИНТУИЦИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

**Сметанникова  
Елена  
Викторовна**  
– учитель  
гимназии № 42  
г. Барнаула

Одной из целевых установок современной системы образования является развитие личности и творческой индивидуальности обучающегося, способного к оперативному и оригинальному решению нестандартных жизненных задач. В связи с этим учащийся должен обладать устойчивым единством способов и средств деятельности, обеспечивающих ее творческий характер, то есть обладать творческим стилем деятельности.

Успешность развития творческого стиля деятельности учащихся определяется, на наш взгляд, овладением учащимися механизмами творческой деятельности. Анализ современных исследований, посвященных проблеме творческой деятельности, позволяет сделать вывод о существовании двух механизмов этой деятельности - логического и интуитивного. Так, Б.М. Кедров, рассматривая процесс научного познания, делает вывод о различных механизмах деятельности на этапе «подготовки открытия» и на этапе «эволюционной разработки открытия». На первом этапе, по его мнению, ведущую роль играет интуитивный механизм творческой деятельности, а на втором, логический. Как утверждал А. Пуанкаре, «логика доказывает, а интуиция творит» [9; 36].

Сущность интуиции, ее роль в творческом процессе учеными трактуется неодинаково. Древние мыслители под интуицией понимали всякое прямое, или непосредственное, усмотрение истины. Отсюда и появился термин «интуиция» - от латинского слова «*intuitus*», буквально означающего «созерцание», «видение», то есть усмотрение с помощью зрения. Поскольку рассматриваемая таким образом интуиция возникает при помощи чувственных органов познания (зрения, слуха, обоняния, осязания и т. д.), ее называют «чувственной интуицией», или «чувственным созерцанием». Особо выделяется интеллектуальная интуиция, которая понимается как «прямое постижение умом истины, не выведенной из других истин посредством доказательства и не усматриваемой одними лишь внешними чувствами» [2; 6].

В истории философии понятие интуиции имело различное содержание:

- интуиция как чувственная форма познания, противопоставляемая рассудку и мышлению;
- интуиция в учении рационалистов, как элемент операций рассудка;
- интуиция как скрытый, бессознательный первопринцип творчества;
- спекулятивное учение об интуиции, где интуиция и рассудок трактовались как подчиненные моменты цельного знания [2].

Как специфический феномен познания, понятие интуиции многозначно. Под интуицией понимается и быстрое чувственное восприятие, и ясное понимание, и способность представления, воображения, и ускоренное умозаключение, и некий инстинкт. Имеются две психологические формы интуиции: 1) еще не осознаваемое примитивное мышление, осуществляемое на основе каузального рефлекса, которое свойственно даже высшим животным; 2) мышление, осуществляемое на основе высокоавтоматизированных умственных навыков, обобщенных в результате большого опыта; это высшая форма каузального рефлекса [4].

«Интуиция – это способность постижения истины путем прямого ее усмотрения без обоснования с помощью доказательства» [10; 221].

Основными свойствами интуиции являются:

- непосредственность постижения истины на сущностном уровне объектов;
- неожиданность решения задачи;
- неосознанность путей и средств ее решения.

Непосредственность интуитивного знания означает, что оно не является следствием существенного чувственного опыта и логических рассуждений. Неожиданность проявляется в том, что интуитивное познание протекает внезапно, мгновенно, воспринимается как озарение, толчок, догадка. Г. Гельмгольц по этому поводу пишет: «Мысль озаряет нас внезапно, без усилия, как вдохновение» [3; 37].

Неосознанность работы интуиции учеными объясняется следующим образом. Для процесса решения проблемы требуется всеобщая мобилизация мозга, в возникающих очагах сильного концентрированного возбуждения вызывается, по закону отрицательной индукции, торможение других участков коры мозга. Предполагается, что какие-либо информационные процессы, происходящие в таких заторможенных участках, могут привести к решению проблемы. Отсюда и неосознанность некоторых моментов поиска.

В ситуациях, когда исследователь испытывает недостаток информации для решения задачи, в мыслительный процесс включается вся система имеющихся у него знаний, весь его прошлый опыт. Образовавшаяся методом последовательных приближений искомая связь может долгое время лежать вне «поля» сознания субъекта. Эта связь есть психическая реальность и при некоторых условиях в сознании обнаруживается сам готовый эффект, но не обнаруживается во всех деталях пути его постижения. Тогда-то и возникает феномен «внезапного озарения».

Процесс интуитивного решения остается неосознанным, в сознание входит лишь его результат. Удачная мысль складывается в подсознании как результат статистической обработки информации и только потом осознается. А.В. Лук подчеркивает при этом: «То, что принято называть интуицией или чутьем, есть, по сути дела, неосознанный опыт» [6; 122].

В.А. Крутецкий в результате исследований способных школьников установил, что в основе явлений внезапной догадки часто лежит обобщение, то есть неосознанное применение общих способов действий, общих принципов подхода к решению, основанное на общности различных объектов, порой самой отдаленной. Многие случаи инсайта объясняются тенденцией мыслить свернутыми структурами, наличием максимально свернутых ассоциаций: когда рассуждение развернуто, легко проследить переход от одной мысли к другой, когда же рассуждение свернуто, проследить цепь промежуточных звеньев трудно, поэтому кажется, будто переход мысли логически не мотивирован, произошел неожиданно и необъяснимо [5].

Следующей характерной чертой интуиции является то, что новое знание появляется в голове исследователя до того, как найдено его обоснование. Сущность интуиции, как отмечают исследователи, и заключается в «способности человека угадывать истину при отсутствии логических средств ее доказательства» [8; 175]. Когда решение получено, можно найти и доказательства, и обоснования, и более прямой путь к цели. Но не всегда полученная последовательность рассуждений и операций совпадает с той, которая на самом деле имела место в подсознании.

Существуют различные подходы к определению этапов работы интуиции. Например, А.В. Славин выделяет следующие этапы поиска решения проблемы:

- накопление в памяти образов, абстракций;
- неосознанное комбинирование известными образами, абстракциями с целью решения задачи;
- более четкое осознание задачи в процессе комбинирования;
- неожиданное решение проблемы [8].

Общепринятой считается точка зрения А. Пуанкаре, выделяющего в процессе интуитивного открытия четыре последовательных этапа:

- этап подготовки – осознанная целенаправленная работа над решением этап научной проблемы;
- инкубации – прекращение сознательной работы над проблемой;
- момент озарения – возникновение искомого решения;
- этап проверки и уточнения полученного результата [1].

Рассматривая механизм интуитивного процесса, Н.В. Внукова утверждает, что интуиция не сводится ни к чувственно-сенситивному, ни к абстрактно-логическому познанию. В ней имеются и те, и другие формы познания, но имеется и нечто, выходящее за их рамки, что позволяет получить новое знание, недостижимое никакими другими средствами. Интуиция, таким образом, выступает неосознаваемым механизмом осуществления творческого познания [3; 39].

Названные описательные модели и механизмы творческой деятельности дают ориентир, что и как нужно развивать в человеке, чему и как учить, чтобы он овладел творческим стилем деятельности.

В контексте исследования интуиции Д. Берри и Д. Брудберг различают два типа обучения: имплицитный и эксплицитный. При эксплицитном или селективном обучении субъект принимает во внимание только ограниченное число переменных, между которыми устанавливаются обобщенные отношения. Полученные в результате такого обучения знания хранятся в вербальной форме.

При имплицитном или неселективном обучении субъект ориентируется сразу на многие переменные и фиксирует связи между ними. При этом связи фиксируются в конкретной форме и не обобщаются. Образующееся в результате этого обучения знание носит невербальный характер и может быть использовано для построения действий, но не для словесных ответов. Тип знания, которое при этом формируется, может быть назван интуитивным (по терминологии Я.А. Пономарева) или имплицитным (по терминологии Д. Бротбента). Главной его характеристикой является то, что он «может служить основой для практической деятельности, не будучи при этом осознанным и доступным вербализации» (основные современные концепции). Это знание может рождаться в двух условиях. Для Я.А. Пономарева условием порождения этого знания выступает наличие побочного продукта действия, для Бродбента – присутствие в задаче связи между переменными, которая находится вне поля внимания субъекта.

Таким образом, одним их показателей интуиции является наличие латерального мышления, понимаемого как «разновидность мышления, которое пытается подключить к осмыслению все стороны проблемы, причем могут быть использованы необычные, не используемые в логическом мышлении методы» [7; 97]. Г.С. Альтшуллер в своих исследованиях говорит об обычном мышлении, когда человек видит только то что дано в задаче и сильном мышлении, когда человек одновременно держит в поле зрения все что связано или может быть связано с задачей.

К.-Й. Крюге выделяет методы латерального мышления, которым нужно обучать учащихся. Первым методом данного типа мышления ученый считает мышление «ход конем», который состоит в том что можно «начинать поиск решения не с начала, а, например, с предположительного результата или с середины, в обратной последовательности или как-нибудь иначе» [7; 100].

В качестве следующего метода он предлагает «тренинг фантастического мышления». Использование фантазии положительно влияет на развитие творчества учащихся.

Исследуя проблему интуитивного и логического Э. де Боно говорит о том, что «латеральное мышление носит творческий характер, а логическое мышление – селективный» [7; 107].

Итак, логическое и интуитивное мышление дополняют друг друга. Все мысли и идеи, которые создаются интуитивно, должны быть в последствии логически обоснованы. Обучить интуиции можно, обучая латеральному мышлению, то есть вместо того чтобы выбирать определенное решение проблемы, учащимся нужно предлагать размышлять в различных направлениях, для того чтобы узнать, какие возможные интересные варианты скрываются за ними. Одновременно необходимо, чтобы учащиеся были предельно внимательны, и при свободе идей не выпускали из виду проблему, которую решают.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам выделить следующие показатели интуиции:

- способность думать «около», видеть решаемую проблему с различных позиций, не замыкаясь в одном разделе науки и на одной гипотезе решения задачи. Клод Бернар говорил, что «те, кто непомерно верит в свои идеи, плохо вооружены, чтобы делать открытия» [1; 47];
- способность к обобщению;
- способность мыслить свернутыми структурами, сокращенными умозаключениями, при этом «в свернутом умозаключении необходимые звенья не отсутствуют вообще, они сокращены, не произносятся и не осознаются, но «незримо» присутствуют» [5; 294].

С целью развития у учащихся интуиции нами была разработана типология задач, используемых в учебном процессе. Наиболее значимыми для развития интуиции нам представляются следующие виды задач.

Задачи, способствующие развитию способности думать «около» или латерального мышления:

- задачи, имеющие несколько способов решения;
- задачи, не имеющие однозначного ответа;
- задачи, решение которых невозможно в рамках одного учебного предмета, то есть необходимо привлечение знаний из различных предметных областей.

Задачи, развивающие способность к обобщению:

- задачи на конструирование задачных ситуаций, аналогичных данной;
- задачи на построение ориентировочной основы действий;
- задачи на рецензирование способа решения.

Задачи, формирующие способность мыслить свернутыми структурами:

- задачи, в которых требуется указать основные этапы решения;
- задачи на выдвижение гипотез решения;
- задачи по разработке конспектов;
- задачи на подведение под логическую категорию.

Задачное структурирование содержания образования, проведенное с использованием задач данного типа, способствует развитию у учащихся интуиции лишь при условии личной заинтересованности учащихся в решении поставленных задач. Учение с интересом и эмоциональным волнением с увлечением активизирует процесс мышления, способствует различным видам умственной деятельности ибо «в науках даже самых строгих никакая истина не создается гением Ньютонов и Архимедов без поэтического волнения и некоего трепета мыслящего существа» [1; 33]. Ученик с развитой интуицией не отчаивается, не прекращает поисковых попыток, а наоборот, предпринимает новые попытки, если не знает решения. Интуиция помогает учащимся использовать знания для получения новых идей. То есть, развитие интуиции способствует развитию творческого стиля деятельности.



*Библиографический список*

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. – М.: Советское радио, 1970.
2. Асмус В.Ф. Проблема интуиции в философии и математике. – М.: Мысль, 1965.
3. Внукова Н.В. Дидактические условия активизации творческой познавательной деятельности учащихся 5 – 7 классов: Дис... канд. пед. наук. – Липецк, 2001.
4. Краткий словарь психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – Москва - Воронеж, 1998.
6. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976.
7. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997.
8. Славин А.В. Проблемы возникновения нового знания. – М.: Наука, 1976.
9. Тряпицина А.П. Организация учебно-познавательной деятельности школьников. – Ленинград, 1989.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989.

## ОБ ИНФОРМАТИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КУРСОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

**Майер**

**Роберт**

**Адольфович**

– кандидат педагогических наук,  
профессор кафедры  
математического  
анализа КГПУ  
им. В.П. Астафьева;

**Майер**

**Валерий**

**Робертович**

– доктор педагогических наук,  
доцент, проректор  
по научной работе  
и международным  
связям КГПУ  
им. В.П. Астафьева;

**Ванюрин**

**Андрей**

**Владимирович**

– старший преподаватель кафедры  
информатики КГПУ  
им. В.П. Астафьева;

**Майер**

**Дмитрий**

**Валерьевич**

– аспирант кафедры  
информатики КГПУ  
им. В.П. Астафьева

Новые информационные технологии, то есть технологии, основанные на использовании компьютеров, оснащенных современными программными средствами, в последние годы всё активнее применяются в образовательной сфере. Такое внимание к ним определяется рядом причин и, прежде всего, тем, что их использование позволяет решать многие психолого-педагогические, методические и методологические проблемы, трудно разрешимые в рамках традиционной системы обучения. Теоретический анализ и практика использования новых информационных технологий в системе образования позволяют сформулировать несколько общих принципов их эффективного использования в процессе преподавания математических дисциплин в педвузах.

Ниже приведено несколько таких принципов, каждый из которых порожден определенными проблемами в математической подготовке учителя и указывает способ их преодоления средствами новых информационных технологий.

Первый принцип, названный нами принципом *адекватности*, требует, чтобы использование новых информационных технологий в процессе математической подготовки учителя было в определенном смысле адекватным их использованию в соответствующих математических науках.

Этот принцип находится в полном соответствии с педагогическим принципом научности, а также с требованием методологической подготовки учителя. Характерно в этом отношении высказывание ректора МГУ академика В.А. Садовниченко: «Ясно, что с появлением компьютеров мир математики, безусловно, стал меняться. Изменяются не только математическое мышление, математические методы, но и научное мировоззрение в целом» [3]. Студенты должны понимать и на своем личном опыте прочувствовать, какую роль в современной математической деятельности играют компьютеры, с их огромной памятью и колоссальной скоростью вычислений, на основе которых, в конечном счете, строятся все новые информационные технологии. В соответствии с этим принципом в процессе обучения математике следует широко использовать многообразные пакеты общего и специального назначения.

Второй принцип, названный нами принципом *визуализации*, требует, чтобы новые информационные технологии максимально использовали визуальные возможности компьютера.

Этот принцип находится в соответствии с принципом наглядности обучения. Он оправдан и психологически, так как его реализация обеспечивает совпадение в познавательной деятельности студентов мотива и цели (построение образа).

Он позволяет студентам преодолеть трудности, связанные с переходом от школьных методов изучения математики к более формализованному вузовскому преподаванию, в котором явно преобладают аналитические методы рассуждений. Особенно эффективен этот принцип в курсах геометрии и математического анализа, при изучении которых многие студенты за аналитическими выражениями не видят их геометрическую сущность. Для реализации этого принципа полезно наряду с задачами на вычисление значений тех или иных величин практиковать задачи на изображение математических объектов. Например, вместо требования привести уравнение кривой второго порядка к каноническому виду, можно сформулировать задание, связанное с построением изображения этой линии, определенным образом расположенной относительно системы координат. В процессе выполнения такого задания студентам придется приводить данное уравнение к каноническому виду и воспользоваться средствами визуализации. В курсе теории вероятностей и математической статистики принцип визуализации уже не имеет такого глобального значения. И все же изображение различных, как теоретических, так и, особенно, эмпирических распределений, оформляемых в виде гистограмм и полигонов, безусловно, полезно, особенно при статистическом анализе «данных».

Важной формой визуализации, осуществляемой с помощью новых информационных технологий, является демонстрация изменений вида геометрических объектов при заданном изменении параметров, анимация и различные, особенно статистические, компьютерные эксперименты.

Третий принцип, названный нами принципом *использования новых информационных технологий в качестве инструмента познания*, требует, чтобы в процессе математической подготовки учителя из двух форм использования компьютера (в качестве обучающей системы или в качестве инструмента познания в смысле Д.Х. Джонассена [4]) приоритет отдавался их использованию в качестве инструментов познания.

Этот принцип находится в полном соответствии с педагогическим принципом активности обучения, а также с теорией развивающего обучения, поскольку использование новых информационных технологий в качестве инструментов познания активизирует творческую деятельность обучаемых. Этот принцип оправдан и дидактически, поскольку предполагает активное использование знаний, умений и навыков. Наконец, рассматриваемый принцип оправдан и психологически, ибо его реализация насыщает деятельность студентов творческими и эмоциональными моментами.

Умению обращаться с новыми информационными технологиями как с инструментами познания в соответствии с учебным планом должны учить в предметах информационного цикла. Дело преподавателей математических дисциплин показать, какие преимущества дает компьютер в изучении их предмета, и превратить эти умения в навык и привычку. Для реализации этого принципа студентов следует ставить в положение исследователя, который сам должен решать, какими компьютерными средствами ему следует пользоваться. Большую роль в реализации этого принципа могут играть специальные задания лабораторного типа, требующие от студентов теоретических знаний, умений работать с пакетами, электронными таблицами, составлять компьютерные программы.

Четвертый принцип, названный нами принципом *активности и самостоятельности в разработке компьютерных программных средств*, требует, что бы при использовании новых информационных технологий студенты пользовались не только готовыми программными средствами, но и программами, написанными самими студентами на языках высокого уровня или внутренних языках пакетов.

Этот принцип, как и предыдущий, призван развивать творческую активность студентов. Особенно плодотворно этот принцип реализуется в курсе геометрии. Полезен он и в курсе математического анализа, например при имитации приближении переменной к своему пределу или интегральной суммы к интегралу. В курсе теории вероятностей особое значение имеет на-

писание программ моделирующих случайные величины и процессы. Определенные возможности есть и в курсе алгебры и теории чисел, где студенты могут писать программы, строящие последовательность простых чисел или несколько первых совершенных и дружественных чисел. Опыт показывает, что разработка подобных программ с одной стороны способствует лучшему пониманию, рассматриваемого явления, а с другой – формирует внимательное отношение к условиям, в которых оно реализуется.

Пятый принцип, названный нами принципом *ориентации на школу*, требует, чтобы в процессе математической подготовки учителя рассматривались особенности использования компьютера при изучении соответствующего материала в школьном курсе.

В этом принципе помимо естественной потребности подготовить учителя, способного в школьном курсе применять компьютерные технологии, учитывался новый подход к информационной подготовке школьников, в соответствии с которой основные знания, умения и навыки работы с компьютером учащиеся школ должны получать в процессе изучения специальных предметов. В математических курсах педагогического вуза необходимо моделировать ситуации, которые могут возникать в школе при использовании новых информационных технологий. Это достигается вполне естественно, если в вузовском курсе реализуется профессионально-педагогическая направленность обучения.

Шестой принцип, названный нами принципом *систематичности и мотивированности*, предполагает, что использование новых информационных технологий должно быть тщательно продуманным, с тем, чтобы с одной стороны не упустить заложенные в них возможности, а с другой предупредить их применение в ущерб развитию абстрактного мышления.

В этом принципе учитывается, что эпизодическое применение новых информационных технологий, их использование лишь в некоторых зависящих от личных интересов преподавателя разделах читаемого курса не позволяет в должной мере подготовить учителя, а потом и учеников к грамотному использованию новых информационных технологий. В то же время, студенты должны на личном опыте убедиться, что новые информационные технологии можно эффективно применять в большинстве математических курсов. Вместе с тем в использовании новых информационных технологий надо соблюдать разумную меру, не стремясь во всех случаях подменять компьютерными программами логические рассуждения.

Совершенно очевидно, и опыт это подтверждает, что для реализации означенных выше принципов, особенно на начальной стадии обучения в вузе, необходимо обеспечить руководство действиями учащихся. Даже студент, в совершенстве владеющий компьютером как средством познания, должен при изучении той или иной учебной дисциплины решить, в каком направлении должны быть направлены его усилия, а не действовать наугад. Обычно такое направление задается программой, учебником или, наконец, преподавателем. Как известно в этом случае получается жесткая, не способная адаптироваться к психологическим особенностям, интересам и возможностям учащихся, система.

Анализ возникающих на этом пути трудностей свидетельствует о целесообразности создания иерархически структурированной, нелинейной, информационно-познавательной среды, выполняющей функции управления, индивидуализации и дифференциации, консультирования, контроля и коррекции. В среду, обслуживающую тот или иной курс, для предварительной (грубой) дифференциации целесообразно заложить несколько вариантов изложения программного материала. Каждый из этих вариантов может рассматриваться как блок с линейным расположением материала, в котором нельзя менять последовательность модулей, а в модулях – последовательность понятий и теорем. Варианты могут различаться объемом и глубиной проработки материала, а также степенью его формализации. Общим для этих блоков требованием должно быть единство используемой символики и терминологии, позволяющее студентам без особого труда переходить от одного варианта изучения материала к другому. Более тонкая дифференциация должна достигаться системой ссылок, комментариев, справок, тренировочных и проверочных тестов, к которым пользователь может обращаться, оставаясь в рамках выбран-

ного им варианта. Эта часть среды может быть нелинейной, и содержать структурированную справочную систему, исторические справки, фрагменты из трудов ученых, подборку нестандартных задач и разнообразные компьютерные эксперименты. Такая среда предоставляет студентам достаточную, хотя и не полную свободу в формировании учебно-познавательной траектории в изучении рассматриваемого курса.

Высказанные выше рекомендации по созданию предметной среды обучения можно оформить в виде еще одного общего принципа использования новых информационных технологий, который можно назвать принципом *организации и контроля*.

Рассмотренные выше принципы носят общий характер и после определенной адаптации могут быть учтены при использовании новых информационных технологий в преподавании практически любой математической дисциплины. Естественно, ориентация на них не исчерпывает всех проблем, которые могут быть решены с помощью новых информационных технологий. Помимо них, в процессе изучения каждой конкретной математической дисциплины возникают свои специфические проблемы, требующие более детального рассмотрения. На их основе могут быть сформулированы дополнительные принципы, отражающие специфику изучаемой математической дисциплины.

Так, например, при изучении курса теории вероятностей и математической статистики, помимо указанных выше принципов, следует, руководствуясь ещё как минимум двумя дополнительными, специфическими для данной области знаний, принципами:

1. Принципом *усиления роли статистики*, требующим, чтобы в вузовском курсе теории вероятностей и математической статистики было восстановлено разумное, сложившееся в науке и практике, соотношение между теорией вероятностей и статистикой.

2. Принципом *формирования статистического мышления*, требующим, чтобы использование новых информационных технологий в процессе стохастической подготовки учителя математики было ориентировано на формирование статистического мышления.

Перечисленные выше принципы связаны общей целью: они определяют основные направления информатизации математических дисциплин, что позволяет говорить о некоторой единой концепции, которую можно назвать концепцией *компьютерной поддержки математической подготовки учителя*.

Принятие этой концепции позволяет расширить и скорректировать систему целей и содержание образования, приблизив их к современному состоянию науки и практики, обогатить методы и формы обучения. В этом случае для той или иной учебной математической дисциплины должна быть построена соответствующая методическая система.

На математическом факультете Красноярского государственного педагогического университета разработаны и внедряются две такие системы [1, 2], посвященные геометрической и стохастической подготовке учителя математики.

### **Библиографический список**

1. Майер В.Р. Методическая система геометрической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий: Монография. – Красноярск: РИО КГПУ, 2001. – 368 с.
2. Ванюрин А.В. Методическая система стохастической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Красноярск, 2003.
3. Садовничий В.А. Математическое образование: настоящее и будущее // Доклад на Всероссийской конференции «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков». – Дубна, 2000.
4. Джонассен Д.Х. Компьютеры как инструменты познания // Информатика и образование. – № 4. – 1996. – С. 116-131.

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ: СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

**Фурьева  
Татьяна  
Васильевна**  
– доктор педагогических наук,  
профессор,  
зав. кафедрой педагогики  
детства КГПУ  
им. В.П. Астафьева

E-mail:  
tat.fur130@mail.ru

Одним из важнейших условий повышения качества дошкольного образования, эффективного решения проблем воспитания и обучения является изменение статуса, оплаты, условий труда и образования воспитателей.

Как следует из многочисленных материалов, посвященных вопросам реформирования системы подготовки педагогических кадров для дошкольного этапа детства в ФРГ (рамочных соглашений об образовании и оценивании воспитателей конференции министров по делам культуры от 1982, 2000 гг., решения конференции министров по делам молодежи от 1998 г., положений профессионального форума на тему «Образование воспитателей и воспитательниц» от 2000 г. и др., общепризнанным является тот факт, что положение педагогических работников дошкольных учреждений не соответствует требованиям общества и значимости их деятельности в деле формирования подрастающих поколений.

В соответствии с законом о детях и молодежи профессия "воспитатель детского сада" в течение многих десятилетий относится не к образовательным, а к социально-педагогическим видам деятельности. Детский сад относится к социальной сфере государства, отсюда и уровень подготовки специалистов в нем традиционно не соотносился с университетским, вузовским уровнем подготовки учителей. Здесь следует также заметить, что в отличие от Российских культурно-образовательных традиций, в соответствии с которыми функция воспитания законодательно закреплялась за образовательными учреждениями, детским садом, школой, средним и высшим профессиональным учебным заведением, на Западе главным воспитателем считалась и считается семья. Государство гарантирует ей свою помощь и содействие в рамках социально-педагогических институтов - детского сада, групп продленного дня, интернатов, консультаций, служб помощи подросткам и молодежи, различных юношеских досуговых объединений. Образовательные учреждения к ним не относятся. Например, в законе о молодежи и детях ФРГ (1991) в качестве важнейшей цели воспитания определено "развитие личности, способной к ответственной индивидуальной и совместной деятельности." При этом особое внимание уделяется ориентации на конкретные потребности детей, особенности социальной ситуации их жизни, а также привлечению родителей, родственников к "принятию педагогических решений".

Остановимся на краткой характеристике системы подготовки кадров для дошкольных учреждений в западной, объединенной Европе с учетом новейших тенденций ее развития. При этом следует отметить, что уровень профессиональной подготовки воспитателей в Германии признается

самым низким после реформы соответствующей системы в Италии и Австрии (середина 90-х г. XX вв.). В целом, в отличие от отечественной системы западноевропейская система профессионального образования имеет дифференцированный, многоуровневый характер. Вспомогательный, педагогический и руководящий персонал получает образование в различных типах учебных заведений (профессиональных школах, средних специальных школах (училищах), высших профессиональных школах, университетах).

Так, помощники воспитателя проходят двухгодичную подготовку в специальных профессиональных школах по уходу и присмотру за детьми дошкольного возраста. Особое внимание в течение первого года обучения обращается на экономичное и рациональное ведение домашнего хозяйства. Содержание второго года ориентировано на социально-педагогические аспекты деятельности будущих нянь.

Профессиональные школы по уходу и присмотру за детьми пользуются традиционно популярностью среди выпускников, особенно выпускниц немецких основных школ, что обусловлено бытовым, жизненно значимым для девушек характером подготовки, возможностью приобретения среднего образования и хорошей профессиональной ориентировкой в деятельности воспитателя.

Большинство учащихся далее продолжает обучение в средних специальных учебных заведениях по подготовке социальных работников. В ФРГ они называются профессиональные школы или профессиональные академии по социальной работе, в Австрии - учреждения по подготовке воспитателей детских садов.

Будущие специалисты ("воспитатели, имеющие государственный статус" - так называется с 1972 г. присваиваемая средним специальным учебным заведением квалификация), получают в течение первых двух лет обучения широкую социально-педагогическую подготовку для работы с детьми в дошкольных, внешкольных учреждениях и семье.

Начиная с середины 90-х гг., периода интенсивной критики и призывов к немедленной реформе профессионального образования воспитателей детских учреждений, которые выполняют не только функцию ухода, заботы, воспитания, но и образования детей, в западноевропейских странах наблюдаются значительные практические изменения. В частности, они касаются системы подготовки воспитателей в скандинавских странах.

Например в Швеции уже с конца 80-х гг. начался эксперимент по обучению воспитателей в стенах университетов. Высшее профессиональное образование длилось при этом 2,5 года и осуществлялось преимущественно в форме проектов. Начиная с 1992 года в соответствии с законом о высшем образовании и положения об итоговых экзаменах, были изменены сроки обучения будущих воспитателей в вузе – с 2,5 до трех лет. Студенты должны получить 120 кредитных пунктов (часов) в течение шести семестров. Один кредитный пункт соответствует одной академической недели. В каждом семестре реально набрать 20 кредитных пунктов. Обратимся к примеру университета Гетеборга, в котором каждую весну и осенью осуществляется прием 25 человек, желающих получить профессию воспитатель.

В качестве важнейших принципов организации профессионально-образовательной программы выступают: ориентация на сам процесс образования, а не на его продукт; перманентный характер обучения; учащийся является соучастником, со-конструктором процесса учения; проектно-ориентированный, исследовательский характер организации учебного процесса и др.

Обучаясь в течение трех лет в вузе, будущие бакалавры в области дошкольного образования должны получить 120 кредитных часов. Все содержание образования представлено в виде пяти блоков: предметное обучение (36 к.ч.), педагогическая и дидактическая часть (31 к.ч.), блок теории науки и методологии (20 к.ч.), практическое обучение (23 к.ч.) и экзаменационные работы (10 к.ч.). В качестве межпредметных тем выступают: искусство и ремесло; музыка, включая обучение игре на гитаре; музыка и движение; театр; спорт; компьютер; язык и литература; социальные науки; медицинское обеспечение детей (первая помощь).

Примерно учебный план выглядит следующим образом. На первом семестре значительное внимание уделяется вопросам введения в профессию, стимулирования креативной активности у детей (20 к.ч.). Образовательная программа второго, третьего и четвертого семестров (продолжительностью каждый 20 недель) особо артикулирует проблематику детства и развития детей, окружающей среды, физического воспитания и интеркультурных перспектив их жизни. На третьем семестре предполагается педагогическая практика в течение 10 недель. Интересным является обязательный сравнительный аспект проблематики ухода за детьми, организации их воспитания в раннем возрасте. Кроме теоретического обучения здесь имеет место педагогическая практика в зарубежных детских садах (5 недель). На пятом семестре обращается особое внимание на методы педагогического исследования, активную рефлексию особенностей профессиональной деятельности в современных условиях. Шестой семестр отводится на изучение спецкурсов по выбору и выполнение экзаменационной (выпускной квалификационной) работы. Как видно из вышеизложенного, образовательная программа воспитателей не ориентирована на предметное обучение. В основном, содержание строится на междисциплинарной основе, имеет ярко выраженный практический характер и предполагает активную самостоятельную деятельность студентов.

В 2000 г. в Швеции публикуется правительственное постановление, в соответствии с которым вводится новый тип вузовского образования – интегрированный. Речь идет об объединении восьми профессиональных образовательных программ и о введении единых требований – 220 кредитных пунктов в рамках трех разделов: базовый, предметно-ориентированный и специальный. В начале все студенты восьми педагогических специальностей (дошкольное, начальное, специальное, социальное, психологическое и др. направления) получают общее (базовое) профессионально-педагогическое образование. Они получают 60 кредитных пунктов, из которых минимум десять пунктов приходится на практику. В качестве базового содержания выступают темы, связанные с организацией обучения и учения, т.е. дидактические аспекты, затем вопросы социализации, управления учреждением, ценностные аспекты, особенности работы с разными детьми и др. Предметно-ориентированное образование (40 кр.п.) включает 10 пунктов практики, затем такие учебные предметы как язык, математика, детство, экологическое образование. Их изучение осуществляется в контексте будущей профессиональной деятельности бакалавров. С учетом возраста их будущих воспитанников. В рамках специального блока (минимум 20 кр.пунктов) происходит дополнение, углубление, расширение имеющихся знаний за счет введения тем междисциплинарного плана, обращения к международному опыту, к вопросам интегрированного образования, образования взрослых и др. Для бакалавров трех направлений - дошкольного, начального и внеурочной деятельности - определяется минимальное количество кредитных пунктов – 140. В отличие от традиционной формы подготовки учителя начальных классов новая система подготовки бакалавров образования в Швеции не предполагает ориентацию на конкретные учебные предметы. Этот вариант бакалавриата апробируется в Швеции с осени 2001 года.

Специфика датской профессиональной образовательной программы воспитателей состоит в ее большей продолжительности – 3,5 года. Из них почти 15 месяцев составляет практическое обучение. Сразу после поступления студенты проходят трехмесячную практику. Две другие практики продолжительностью по шесть месяцев имеют место в третьем и шестом семестрах. В настоящее время в Дании в рамках ориентации Болоньского соглашения наблюдаются также активные призывы введения для будущих воспитателей формы бакалавриата при условии сохранения традиционно значительного удельного веса практики. В качестве основных блоков обучения выступают: знания разного типа (психология, педагогика, социология, социальная медицина и др.), компетенции (драматическое искусство, музыка и др.) и практические умения работы с детьми и взрослыми. После окончания обучения бакалавры имеют возможность работы в разных социально-образовательных учреждениях в соответствии с имеющимся практическим опытом.



Попытки реформирования профессионального образования воспитателей в современной Германии предполагают изменения в содержании, в характере его структурирования в рамках среднего специального учреждения. В частности, речь идет о переосмыслении содержания с позиции ключевых компетенций или ключевых квалификаций. В рамках модели подготовки воспитателя в земле Мекленбург–Передняя Померания под ключевыми квалификациями понимаются такие «компетенции, которые обеспечивают для воспитателя возможность реагировать и действовать в своем профессиональном поле, и вне его, ситуативно и автономно» (F. Winkler, 2003, S.186.). Авторы модели определили три стандарта образования в зависимости от ориентации на профессионализацию, индивидуализацию и социализацию будущих воспитателей. Под профессионализацией понимается формирование способности к рефлексии, к принятию решения и суждений, а также способность к реализации в практику. Ориентация на индивидуализацию в образовательной программе означает уровень личностных способностей учащихся, мобильность и гибкость в деятельности. Социальный аспект в образовании находит свое отражение в готовности будущих воспитателей к активному участию в дискуссиях, в использовании своего права на участие в процессах демократизации жизни.

Новый взгляд на профессиональное образование предполагает обеспечение доступа учащихся к мирам жизни детей, молодежи и их родителей. Трехлетний срок обучения в профессиональной школе делится на пять последовательных содержательных модуля: предметная практика, занятия, работа над ключевыми темами, педагогическая практика и коллоквиум. В качестве важных ключевых тем рассматриваются: «Идентичность – по моим следам»; «Дети играют – детские игры»; «Ребенок в младшем и среднем школьном возрасте – понять, познать и создать его мир»; «Страх перед молодыми»; «Искать, найти и создать свое профессиональное поле деятельности – социальный менеджмент».

Структура процесса трехлетнего обучения выглядит следующим образом. В сравнении первого, второго и третьего годов обучения объем учебных часов, отводимых на занятия, составляет, соответственно, 18, 20 и 13; на ключевые темы – 9, 10, 5; на педагогическую практику – 11, 8, 21; на предметную практику – 2, 1, 1 и на коллоквиум – 0, 1, 1.

В настоящее время на страницах немецкой педагогической печати развернулась интенсивная дискуссия по поводу сущности профессиональной деятельности воспитателя, которая отличается от деятельности, ориентированной на продукт (Ebert S., Dietrich J, 2003, S. 56, 207). Особое внимание обращается при интерпретации сущности воспитания на специфический характер воспитывающих ситуаций, которые не «имеют твердых правил». Воспитатель должен уметь постоянно приспосабливать имеющиеся у него способы к меняющимся ситуациям жизни, к особенностям личности каждого конкретного воспитанника. Адекватное применение имеющихся знаний и умений возможно только при понимании воспитателем конкретной ситуации. Эту способность к пониманию немецкие ученые называют «герменевтической компетенцией». Она является базовой (ядерной) и включает четыре вида умений: специальные, методические, социальные персонально-рефлексивные». По сути воспитательная деятельность – это деятельность в «неизвестном», это «практическое мышление», которое предполагает неожиданности, «разрывы в практике» и др. Успешный воспитатель обладает способностью решать неожиданные, неопределенные социальные ситуации. Эта способность присутствует у тех людей, которые владеют искусством самоорганизации, самоконтроля, саморефлексии.

В связи с вышесказанным понятной становится идея авторов о введении открытой образовательной программы, обеспечивающей реальную возможность самообразования в открытом социально-педагогическом поле. Главным пунктом процесса образования является не учебный план, а самостоятельная деятельность обучающихся. Учитывая что действия в неопределенных ситуациях отличаются от действий в заданных условиях, особое внимание уделяется получению учащимися профессиональных школ эстетического опыта. В целом, герменевтическая компетенция выступает в качестве результата взаимодействия рационального, логически

структурированного знания, ориентированного на объективную действительность мышления и субъективно-эмоционального эмпирического знания.

В целом, ярко выраженное на современном западе стремление к повышению качества образования, повышение значимости дошкольного образования находит свое отражение в активных попытках реформирования системы подготовки педагогических кадров для дошкольного этапа детства. Налицо изменение отношения общества к профессии воспитателя на уровне теорий и дискуссий, нормативных документов. Вместе с тем в реальности еще существует серьезный диссонанс между низкой социальной престижностью этой профессиональной группы и высокими требованиями, пониманием особой значимости воспитания для поступательного развития общества.

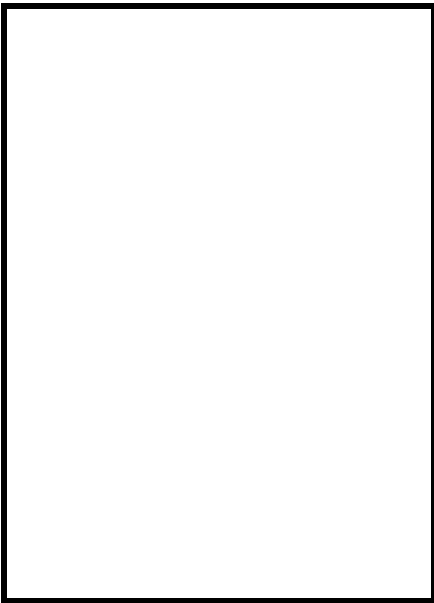
Дискриминационные условия труда (переполненные группы, нехватка и иерархия персонала, отсутствие времени на подготовку и самообразование), противоречивый характер ожиданий со стороны владельцев, учредителей детских садов и родителей, низкая, по сравнению с учителями, заработная плата и неравноценное образование приводят к массовому оттоку профессиональных воспитателей из дошкольных учреждений.

О серьезной напряженности в кадровой политике дошкольного этапа детства свидетельствуют забастовки педагогического персонала детских садов, активизация деятельности общенационального демократического профсоюза науки и воспитания, многочисленных профессиональных земельных групп социальных педагогов, включая воспитателей детских садов.

В целом, содержание и организация деятельности дошкольных учреждений в разных странах Европы имеет свою специфику в зависимости от социально-педагогической или образовательной направленности их функций. Однако тенденция к унификации системы подготовки воспитателей в рамках европейского Союза набирает силу.

### *Библиографический список*

1. Ausbildung. Qualitaet. Hrsg. W. Fhtenakis. – Muenchen, 2002.
2. Paedagogische Ansaetze im Kindergarten. Basel. – Koeln, 2000.
3. Elementarraedaegogik nach Pisa. – Muenchen, 2003.



СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ  
КОНСТАНТИНА ГЕОРГИЕВИЧА  
КОЛТАКОВА

18 марта 2004 года на 67 году жизни скоропостижно скончался Константин Георгиевич Колтаков – ректор Бийского педагогического государственного университета им. В. М. Шукшина. Константин Георгиевич Колтаков был, есть и останется навсегда в сердцах всех, кто его знал, работал с ним, общался Человеком с большой буквы, символом надежности и уверенности в завтрашнем дне.

Ушёл из жизни замечательный, яркий человек, мудрый руководитель, ученый, педагог, писатель, журналист, Константин Георгиевич Колтаков.

Его биография и проста, и необычна. Родился 1 марта 1938 года в селе Петропавловское Алтайского края. Рос и учился в трудные послевоенные годы, отец погиб на фронте. Высшее образование получил в Бийском государственном педагогическом институте, был директором школы, много лет отдал профессиональной партийной работе.

В сложное для Бийского пединститута время стал его ректором, о котором всегда помнил как «о малой родине», благословившей на долгую трудовую дорогу.

Бийский педагогический вуз, которым Константин Георгиевич руководил восемнадцать лет, с его приходом зажил по-настоящему активной жизнью. В 1986 году институт имел три факультета, а сегодня на одиннадцати факультетах более пяти тысяч будущих учителей овладевают тайнами педагогической профессии. Под руководством Константина Георгиевича вуз добился статуса университета, присвоения почетного имени В. М. Шукшина.

Не перечислить всё то доброе, современное в самом высоком смысле слова, что сделано Колтаковым Константином Георгиевичем. Актуальные направления научных исследований, строительство, огромный круг хозяйственных забот, творческие, деловые контакты с учеными и общественными деятелями России и ряда стран мира – в этом была его Жизнь...

Константин Георгиевич Колтаков - автор многих монографий, очерков, статей, научных исследований, доктор философских наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, член президиума Западно-Сибирского отделения МАНПО, академик Петровской Академии наук и искусств, отличник народного просвещения, заслуженный учитель Российской Федерации, член Союза журналистов России, инициатор общественного движения «Народная интеллигенция за возрождение Алтая», член редакционного совета журнала «Педагог», главный редактор журнала «Розмысл», активно работал в составе совета рек-

## Памяти ученого

торов Алтайского региона. Его отличали духовность, настоящая интеллигентность, высокая культура управления, умение организовать и сплотить коллектив.

Константин Георгиевич пользовался заслуженным уважением и авторитетом не только у себя в вузе, городе Бийске и Алтайском крае, но и среди ученых, вузовской общественности, руководителей системы образования Западной Сибири и всей России.

Константин Георгиевич любил повторять: «Если не потерять скорость, то падения не будет...». Его отличало подвижничество к выполняемому делу, он стремился сберечь исконно российские традиции образования, воспитать у молодёжи прежде всего преданность Отечеству и нашему народу. Своим оптимизмом, верой в то, что любые трудности можно преодолеть, он настраивал коллектив университета браться за самые сложные задачи и решать их.

«Полёт птицы начинается с желания лететь» - эти слова определяли жизнь человека редкой судьбы – Константина Георгиевича Колтакова. В скорбную весть о его кончине невозможно поверить. Неизмеримо больно, когда такие люди уходят раньше времени.

Прекрасный семьянин, он воспитал двух детей и четырёх внуков.

Светлая память о Константине Георгиевиче Колтакове – это продолжение его дел, осуществление планов, замыслов, устремлений.

*Совет ректоров Алтайского региона;  
ученый совет БПГУ им. В. М. Шукина;  
президиум МАНПО;  
редколлегия и редсовет журнала «Педагог»*

## Содержание

От редакции	3
Самотик Л.Г. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.П. АСТАФЬЕВА	4
Белоусов К.И., Москальчук Г.Г., Манаков Н.А. НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ЛИНГВИСТИКЕ ТЕКСТА	11
Голев Н.Д., Бринев К.И. ЮРИДИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ «ЛИНГВИСТ-ЭКСПЕРТ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПРАВА» НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГПУ)	17
Черепанова Л.В. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	21
Сидоров Л.К. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	29
Захарова И.А. ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ЛИЦЕИСТОВ И ВОСПИТАНИЕ	32
Шкерина Л.В. О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДВУЗЕ И ПУТЯХ ИХ РЕШЕНИЯ	36
Бордонская Л.А. ОТРАЖЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ НАУКИ И КУЛЬТУРЫ В КУРСЕ ИСТОРИИ НАУКИ (НА ПРИМЕРЕ ФИЗИКИ)	42
Десненко С.И. СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ ПРИ ЕГО ПОДГОТОВКЕ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ	49
Лазаренко И.Р. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ: СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ	56
Часовских А.В., Березуцкая Ю.П. РОЛЬ МОДЕРАТОРОВ И МОДЕРАТОРСКИХ СЕМИНАРОВ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	66
Леонтьева О.В. ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	73
Алексенко Л.П. РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК» В ЧИТИНСКОЙ ОБЛАСТИ	82
Веретенникова Л.А. ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ АНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ КОНФЛИКТАМИ	87
Ольховская Е.Ю. РОЛЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ НАЧАЛА XX ВЕКА (ДО ОКТЯБРЬСКОГО ПЕРИОДА) В РАЗВИТИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ЭЛИ- ТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ	95
Рубчевский К.В., Мясникова Н.И., Рубчевский В.П. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	104
Ящук А.В. СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ БЕСПРИЗОРНЫХ ДЕТЕЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	107
Пилипчук Е.А. ОПЫТ ПРОФИЛАКТИКИ ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОМАНИИ В ШКОЛЕ	112
Шик С.В. ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ И САМОПОНИМАНИЯ РЕБЁНКА	117
Вербианова О.М. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	121
Сметанникова Е.В. РОЛЬ ИНТУИЦИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	125
Майер Р.А., Майер В.Р., Ванюрин А.В., Майер Д.В. ОБ ИНФОРМАТИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КУРСОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ	130
Фуряева Т.В. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ: СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ	134
Памяти ученого	139

*Присылаемые в редакцию статьи должны быть набраны на компьютере и распечатаны на лазерном принтере объемом 4-8 страниц. Рукописи, набранные с использованием шрифта Times New Roman, 12 кегль через 1,0 интервал, поля 2,5 см на листах формата А4, должны быть обязательно подписаны авторами.*

*Вместе со статьей в адрес редакции необходимо выслать черно-белую фотографию автора размером 3x4 см, краткие сведения о нем (ф.и.о. полностью, ученая степень, звание, место работы и должность, научные интересы, адрес для переписки, телефоны), дискета формата 3,5 дюйма/1,44 Мбайт с файлом публикации.*

E-mail: [pedagog@uni-altai.ru](mailto:pedagog@uni-altai.ru)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

---

---

Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются.

---

---

Редакционная коллегия журнала не всегда разделяет точку зрения авторов статей.

---

---

*Адрес редакции:* 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55.

© Издательство Барнаульского государственного педагогического университета

Подписано к печати 23.06.2004 г.

Печать офсетная. Уч.-изд. л. 17,8. Формат 64x80 1/8.

Тираж 300 экз. Бумага офсетная. Заказ № 81.

Отпечатано в типографии некоммерческого партнерства «Аз Бука»,

Лицензия на полиграфическую деятельность

ПЛД №28-51 от 22.07.1999 г.

г. Барнаул, пр-т Красноармейский, 98а

тел.: 62-91-03, 62-77-25

E-mail: [azbuka@rol.ru](mailto:azbuka@rol.ru)