

ISSN 1990-3235

Педагог

Наука, технология, практика

Pedagog: nauka, tehnologia, praktika

№ 1-2 (22-23)

2007

БАРНАУЛ

Педагог

Наука, технология, практика
Pedagog: nauka, tehnologia, praktika

№ 1-2 (22-23) 2007
выходит два раза в год
ISSN 1990-3235

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 гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского,
Кузбасская государственная педагогическая академия,
Томский государственный педагогический университет,
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Редакционная коллегия:

Е.И. Балакина (*отв. секретарь*)
А.А. Веряев (*главный редактор*)
О.Н. Веряева
Ю.Г. Воров
Г.А. Калачев
В.Е. Клочко (*зам. гл. редактора*)
Г.П. Козубовская
П.П. Костенков
О.М. Краснорядцева
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
П.П. Костенков
С.М. Редлих
В.А. Сластенин
Т.И. Шамова

Художник (обложка) – Ю. Щербакова

© Барнаульский государственный
педагогический университет, 2007

СЕМИОТИКА ЯЗЫКА И СОЗНАНИЯ В КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Филиппов Василий Никифорович

– доктор философских наук, профессор (БГПУ)

Семиотика – наука о смысле и значении языковых систем. Сегодня главным вопросом семиотики выступает культура людей договариваться между собой, научить мирно, по-человечески жить.

С самого начала надо уяснить, что любая философская система языка и сознания так или иначе содержит в себе идеи семиотики. Проблема, следовательно, заключается именно в том, в какой философской парадигме рассматривается неразрывная связь языка и сознания в культуре речи народа. Здесь «извлечениями из текста» и «отдельными описаниями» семиотики не обойдешься. Необходимо знание действительной эволюции идей семиотики в философских системах. Однако в одной статье трудно рассмотреть сколько-нибудь подробно всю историю философского развития идей семиотики. Для этого понадобится весь исторический контекст эволюции идей семиотики в философии. Поэтому нами будут взяты только те моменты эволюции, которые были и остаются тесно связанными с задачами семиотики языка и сознания, осваивающих имена вещей, событий и фактов в культуре народа.

Семиотика (греч. *σημειωτική*, от *σήμετον* – знак), *семиология*, общая теория (или комплекс научных теорий), исследующих свойства знаковых систем, или систем знаков, каждому из которых определенным образом соответствует (придается) *некоторое значение*. Иными словами, семиотика – наука о знаках, а семиология – о знаковых системах. Примером знаковых систем могут быть различные сообщения, заметки, сигналы, языки алгоритмов (кибернетических) как в природе, так и в обществе. В обществе такими сигналами выступают, прежде всего, речь (язык человека), система научных теорий, искусственные языки театра, кино, музыка. К семиотически сложным сигналам относятся сигналы в живой природе. Здесь наиболее ярким примером может служить центральная нервная система высокоорганизованных животных и человека.

Наиболее ответственным и важным фактом в становлении и развитии семиотических теорий выступает возможность комплексной интерпретации сложных знаковых систем по аналогии (*изоморфизма или гомоморфизма*). Речь идет о таких логико-математических понятиях, которые выражают *одинаковость* с отображаемым объектом познания (изоморфно), например, $a \in A$. Здесь символ (ϵ) означает слово «есть» в связке, где «а» изоморфно «А». Либо всего лишь *уподобление* с предметом познания (гомоморфно). Например, $a \in A^1$. В гомоморфизме образ предмета упрощает структуру прообраза, ослабляет их содержательные связи. Например, фотография лица человека изоморфна самому обличью данного человека. Если это будет подобие обличья с надписью того, кого еще хотят сфотографировать, то мы здесь имеем дело с гомоморфизмом.

В современных средствах массовой информации чаще всего употребляют гомоморфные средства, уподобляющие, скажем, свиньи с грязью, горького пьяницы с больным или безвольным человеком, прозвища «жлоб», «жид» и т. п. изоморфно отождествляются с обманщиком, вором, грабителем и т.д. Здесь семиотика языка и сознания в культуре народа не ошибается и каждому субъекту выдает то, что он заслужил.

Как видим, уже самое короткое знакомство с формулировками семиотики как науки о знаках и знаковых системах скрывает в себе совсем не простые проблемы, которые практически невозможно разложить по полочкам философских систем по принципу материализма или идеализма в их традиционном смысле. В этом основная задача «привязки» науки семиотики к эволюции философских взглядов в развитии идей семиотики. Особенно семиотики имен.

В античную эпоху семиотическая часть всех философских систем (пифагорейцев, элеатов, физиков – от Фалеса, Гераклита, Демокрита до Эпикура, Платона и Аристотеля) ограничивалась в основном философией языка как речи. Это понятно, поскольку речь в основном выражалась в знаковой форме в виде письменного значения. Письменная речь для античных мыслителей служила универсальным заменителем устно-речевой стихии. Средствами письменной речи мыслители пытались найти истоки *Логоса*, то есть основу имени всему сущему в творящем мир слове.

Самые первые и достоверные свидетельства об имени и роли слова в творении всего сущего в мире встречаются в творчестве Платона. В диалоге «Кратил» Платон устами Сократа стремится доказывать, что имена всех вещей, событий и фактов названы *Законодателем*, в образе которого Платон видит *учителя, жреца*.

Так в творчестве Платона семиотика впервые попала в капкан идеализма. Вроде бы имя вещи детерминировано природой вещи, будь это имя названо варваром или эллином. Однако учение о слове-логосе приняло в философии Платона религиозную трактовку, поскольку природное в имени отнюдь не равнозначно его материальному слову. Язык, слово, по Платону, произошли от *fūsei* (по природе), но по природе идей, а не вещей. Вместе с тем Платон впервые в науке о слове и его значении понимал не только текучесть, изменчивость слова, но и утверждал, что язык в его звуковой обработке (речь) также изменчив, как изменчива материальная вещь, выраженная языком. Вот эта исходная философская методология Платона в его учении о языке практически определила весь последующий этап развития семиотики языка и осознания имени вещей, их свойств и отношений. Не случайно в диалоге «*Кратил*» появилось следующее утверждение Сократа:

«Вот почему, Гермоген, боюсь, что не такое уж это ничтожное дело – установление имени, и не дело людей неискусных или случайных. И Кратил прав, говоря, что имена у вещей от природы и что не всякий – мастер имен, а только тот, кто обращает внимание на определенное каждой вещи природой имя и может воплотить этот образ в буквах и слогах».

Это замечание Сократа надо понимать в аспекте того, как человек образует имя предмета средствами звука (речи). Однако именем вещи пользуются все, а называет ее (вещь) по имени только тот, кто обладает искусством «мастера имен». В диалоге «Кратил» Платон пытается понять природу слова с точки зрения действия человека как общественного существа. Образует имя вещи, и, закрепляя его в слове, человек, по Платону, создает окружающую его картину мира. Получается, что картина мира будет такой, какой ее создает в имени вещей и событий «мастер имен».

Но прежде, чем назвать, надо знать. Проблема *nomen est omen*, оказалась первой и главной в цепи действий человека на пути создания соответствующей природе вещей картины мира. У Платона даже имя «Зевс» (Верховного божества древних греков) расчленяется на две части. Люди, в зависимости от обстоятельств, пользуются то одной его частью, называя Дием (*Dis*), то другой, называя Зеном (*Dzen*). Здесь в корне имени находится глагол *dzan* (жить). Именно условия жизни диктовали людям Древней Греции выбор их богов, Верховного божества в том числе.

Таким образом, в диалоге «Кратил» Платон меньше всего стремится доказывать идеализм своей объективно-реальной идеи как основы всего сущего. Устами Сократа Платон выявляет формы субъективно-человеческого функционирования вещей, событий, фактов и их имен. В диалоге представлена не столько философия имени, сколько его семиотика и лингвистика. Точнее, здесь заложены основы философии семиотики и лингвистики. Судите сами, читатель.

В фразеологии широко известно выражение «муки *Тантала*» - страдания, вызываемые созерцанием желанной цели и сознанием невозможности ее достигнуть. У А.П. Чехова в рассказе «*Тряпка*» подчеркнуто: «За дверью послышались громкие аплодисменты и симпатичный голос княжны Рожкиной, певшей «*Я вновь пред тобою...*» У секретаря затрепетало под сердцем. Муки Тантала были ему не по силам».

По древнегреческому мифу Тантал, царь Фригии, за оскорбление богов был строго наказан: низвергнутый в Тартар (ад), он был обречен вечно испытывать муки жажды и голода, хотя он стоял по горло в воде и над ним нависали ветви с роскошными плодами. Платон в диалоге «Кратил» об этом же поведал следующее:

«Сократ. Имя Тантала всякий сочтет правильным и соответствующим природе, если то, что о нем рассказывают, правда.

Гермоген. А что именно?

Сократ. Еще при жизни с ним приключилось много ужасных несчастий, после чего в конце концов все отечество его целиком было разорено, да и в Аиде это болтание (*tantaleia*) камня туда-сюда над его головой удивительно созвучно его имени. А просто, видимо, кто-то, желая назвать самого уж бесталанного (*talantaton*) человека, слегка скрыл свое намерение, назвав его Танталом (*Tantalos*). Это имя и закрепила за ним прихоть молвы. Хотя по преданию Тантал был сыном Зевса».

Заметил, читатель, как эволюционировал миф о «Муках Тантала» в истории предания о нем. От болтания камня над его головой в творчестве мыслителей Древней Греции до мук жажды и голода в интерпретации Нового и Новейшего времени. Эту эволюцию мы специально представили в различных ситуациях и у различных авторов (от Платона до А.П. Чехова) с целью лишней раз показать, условность всех имен человеческого языка и безусловность детерминанты его появления в слове как речи, в зависимости от условий человеческого бытия.

Более того, вся композиция диалога «Кратил» Платоном выстроена на основе противопоставления мнения Гермогена, ученика Протагора, об условном характере всех имен человеческого языка, зависимости имени вещи от произвола людей, и мнения Кратила, ученика Гераклита, о полном соответствии языка (имени вещей) природе самих вещей.

Скажем больше, диалог «Кратил» в творчестве Платона оказался, по мнению специалистов, мало популярным. В комментарии к тексту диалога говорится: «Широкой публике все эти бесконечные этимологии совершенно не нужны, так как ей достаточно было бы каких-нибудь трех-четырёх примеров; что касается ученых-лингвистов, то и те часто разводят руками и не знают, что делать, когда начинают читать в диалоге все эти фантастические толкования огромного количества имен и слов».

Однако мы так не думаем. Платон действительно большую часть диалога тратит на этимологию слов и имен. С теперешней (нынешней) точки зрения затраты Платона кажутся смехотворными, не стоящими выеденного яйца. Ой, ли?

Фраза: «*выеденного яйца не стоит*» - повествует о том, что никакого значения не имеет в данном конкретном отношении. В письме А.С. Суворину 18 октября 1892 года А.П. Чехов пишет: «Для самолюбивых людей, неврастеников нет удобнее жизни как пустынножительство. Здесь ничто не дразнит самолюбия, и потому не мечешь молний из-за яйца выеденного».

В наше время диву даешься, как Платону пришло в голову почти 2,5 тысячи лет назад средствами диалога исследовать природу языкового знака с точки зрения его общественной значимости и проблему звука речи в качестве материала языкового знака. Тут выеденным яйцом и не пахнет. Дело серьезное вполне и настоящим образом. Однако мы не станем утруждать нашего читателя огромным количеством примеров образования имен и слов из «Кратила», но вот два-три примера возникновения слов, относящихся к представлению о человеке все же приведем.

Многие слова, утверждает Платон, возникают средствами преобразования в них либо окончания, либо среднего слога, либо придания слогу нового ударения. Посмотрим, как это делает Платон устами Сократа:

«Сократ. Так вот, мне кажется, одно из этих преобразований претерпело и слово «человек» (anthropos). Ведь это слово получилось из целого выражения, после того как (из середины) была изъята альфа...

Гермоген. Как это?

Сократ. А так. Имя «человек» означает, что тогда как остальные животные не наблюдают того, что видят, не приводят сравнений, ничего не сопоставляют (anathrein), человек, как только увидит что-то, - а можно также сказать: «уловит очами», - тотчас начинает приглядываться и размышлять над тем, что уловил. Поэтому он один из всех зверей правильно называется «человеком» (anthropos), ведь он как бы «очеловец» того, что видит».

В истории философии привыкли рассказывать байки о том, как Платон понимал человека в виде животного на двух ногах, но без перьев. Но вот почему-то нигде и никто не говорит, что у Платона человек это такое животное, которое то, что видит, размышляет о нем, т.е. очеловечивает то, что видит. Теперь, например, нам стало более понятным представление молодого Маркса о человеке, высказанное им в одной из его ранних работ «Экономическо-философские рукописи 1844 года». Здесь человек, по Марксу, - это природа, ставшая человеком, или очеловеченная природа. «Поэтому не только в мышлении, но и *всеми* чувствами человек утверждает себя в предметном мире» как «очеловеченная природа».

Таким же интересным путем возникает слово «душа». Сократ предлагает Гермогену разобраться в том, что именно люди называют душой, а что телом человека:

«Сократ. Чтобы сказать это сразу, недолго думая, вероятно, давший это имя подразумевал что-нибудь в таком роде: пока она (душа) присутствует в теле, она – причина его жизни и доставляет ему возможность дышать и отдыхать (anapsychein). Когда же это отдохновляющее начало покидает тело, последнее, погибая, умирает. Поэтому, мне кажется, она и называется душой (psyche)».

Тело человека, по Платону, имеет разные объяснения. Многие считают, что тело, или плоть (soma), подобно могильной плите (sema), скрывающей погребенную под ней в этой жизни душу. В вопросе о душе Платон был склонен больше верить последователям оккультного учения *орфиков* (от *Орфея* – мифического певца), согласно которым душа человека терпит некое наказание за первородные грехи, а плоть служит ей оплотом, чтобы она уцелела до момента искупления вины. Тут уж действительно ни прибавить, ни убавить ни буквы.

В диалоге «Кратил» Платон, конечно же много напутал, еще больше недоговорил. По Платону, первые учредители имен и слов как знаков этих имен, были людьми вдумчивыми наблюдателями небесных явлений, тонкими знатоками слова. Эти люди, по Платону, такими родились. Мы же полагаем, что они такими становились в результате обучения и воспитания. Родившийся человек – это всего лишь дитя человеческое. Тем более те, кому первым выпала доля присваивать имена вещам и явлениям, определять знаковую часть языка в слове. Нет таких людей, которые бы без знания природы вещи, без наличия необходимой материальной и духовной культуры социальной среды могли бы назвать ее имя. Кошку называли кошкой, а собаку собакой при условии длительного познания их природного существа и служения человеку. В дикой природе нет такого существа, кто имеет представления о лошади или курице наравне с человеком. В семиотике языка как речи и то, и другое, и третье - суть очеловеченная природа и названная именем с точки зрения предметной деятельности человека. Не больше, но и не меньше.

Не будем, однако, слишком придиричивыми к Платону, помятуя о том, что 2,5 тысячи лет тому назад ему первому довелось продираться сквозь толщу проблем истины возникновения имени вещи и выражения ее в слове. Это ведь Платон первым обозначил роль социально-экономических условий бытия людей в выделении языковых знаков. Это ведь он разделил об-

щество на три категории лиц по их отношению к слову. Давать имена рабам – дело их хозяев. Давать имена гражданам – дело общины. Давать имена вещам – дело тех искусств, к которым эти вещи относятся. С этой точки зрения вся фабула диалога «Кратил» направлена на то, чтобы доказать функциональное значение имен в общественном использовании.

Тогда, спрашивается, как же быть с назначением имен, идущих от богов Олимпа и самого Зевса? Каково их функциональное значение для людей, разделенных по признакам социально-экономического бытия? Об этом, кстати, Сократа спросил Гермоген, усомнившись в том, что все люди одинаково поймут, что хотели боги выразить в том или ином имени. Речь зашла об имени Дионис (Dionysos), которое одни толковали как «дающий вино», другие – «пьющий вино ради забавы», добавив в имя одну согласную и одну гласную буквы (Didoinysos). Большинство пьющих глупцов, по мнению Платона, заставляют видеть себя умниками, т.е. «видоумно» по результатам пьянства.

С той поры, когда обсуждалась тема пьянства между Сократом и Гермогеном, прошло 2,5 тысячи лет. Похоже, что за прошедшее время имя Дионис все чаще толкуется в его втором значении. Любителей пображничать ради забавы с каждой новой эпохой становилось все больше. Россия в этом отношении сегодня оказалась впереди планеты всей.

Однако вернемся к диалогу между Гермогеном и Сократом на тему толкования имен, названных богами Олимпа:

«Гермоген. Давай попытаемся рассмотреть имя Гермеса – что, собственно, оно означает.

Сократ. Да ведь это имя (Hermes), видимо, имеет отношение к слову: он толкователь воли богов – герменевт (hermeneus) и вестник, он и вороват, и ловок обманывать словами, он же покровитель рынка, - а все эти занятия связаны с властью слова».

Дальше в диалоге «Кратил» Платон ведет большое исследование этимологии слова и имен «Гермес» и «Пан» (Pan).

Пан – сын Гермеса, постоянный спутник вечно путешествующего Диониса, свита которого состояла из козлоподобных демонов. Пан отличался своей двойственной природой. Слово (pan) означает «все», которое можно повернуть и так, и этак, поэтому оно оказывается двойственным: истинным и ложным. Причем истинная его часть гладкая, божественная (от Гермеса-отца), а ложная косматая, козлиная и находится среди простых людей, в их толпе. Отсюда и все трагические предания. Козлище (Пан) - «козлиный пастух» олицетворяет собой идеологию растворенного зла в людской толпе. Сегодня все народы Земли отождествляют это «Козлище» с происками фашизма в славяно-русском и мусульмано-арабском мире. Семиотика преданий о всеобщем зле «козлиного пастуха» в их герменевтике (знаковом значении и смысле) приобрела новый, более зловеющий вид.

Так сходятся крайности, подтверждая собой, что любое значение и смысл имени вещей, их свойств и отношений, выраженных в словесном знаке, имеют отнюдь не божественную, а социальную природу. Выяснение этой природы является одной из сложнейших и важнейших задач современного языкознания вообще, а социальной философии в частности.

Первоначальным источником тому и другому служат диалоги Платона «Кратил» и «Филеб». Во второй части «Кратила» Платон стремится показать диалектику слов и имен, их изменчивость в зависимости от практически-ухищренной деятельности людей. Хотя Платон называет эту деятельность, изменяющую слова и их значение, «во имя красоты и течения времени». Причем красота в диалоге «Кратил» отождествляется с термином «расцветать» (thallein), что означает прибывание новых сил, которые внезапно, быстро возросли методом бега - «бежать» (thein) или прыжка – «прыгать» (hallesthei).

Изучая дальше этимологию слова «расцветать» средствами различных видов движения в слове некоторых букв и слогов, Платон приходит к выводу, согласно которому категория «расцвет» перерастает в категорию «искусство» (techne):

«Сократ. Такое слово, например, techne (искусство): очень важно узнать, что оно значит.

Гермоген. Да, это верно.

Сократ. Не значит ли это слово «иметь ум» (heksis nou). Если переставить и измерить некоторые буквы, то и получится «искусство».

Платон устами Сократа стремится показать, что произвольная замена смысла и значения слов средствами замены букв и слогов в слове «кому как заблагорассудится» приведет людей к затруднениям в общении и взаимопонимании. Механическая (без смысла и значения) замена имен и словесных знаков на то, «кому как заблагорассудится» неизбежно приводит деятельность людей различного рода «ухищрениям» (mechane).

Вместе с тем механическое (mechane) изменение имен и слов в их первоначальном значении и смысле Платон оправдывает наличной практикой бытия людей:

«Гермоген. А что ты скажешь о «целесообразности»?

Сократ. Видимо, Гермоген, «целесообразность» имеет не тот смысл, какой вкладывают в него торговцы, когда хотят возместить расходы, но тот, что оно быстрее всех вещей и не позволяет им стоять на месте. Порыв прекращается в своем движении и не задерживается именно потому, что целесообразное отвращает от него все то, что может привести его к завершению, и делает его неустанным, бессмертным: вот поэтому, мне кажется, и нарекли доброе «целесообразным» (lysiteloyn)».

Здесь же Платон противопоставляет категорию «целесообразность» термину «полезное» (orphelimon). Целесообразным, по Платону, называется то, что сообразует порыв с целью, а полезное – это имя чужое в человеческой деятельности. «Голой» пользе (orphelimon) в действиях людей Платон советует предпочитать слово «orphellein», которым часто пользовался Гомер, оно значит «приумножать», «увеличивать» и «созидать».

Семиотику термина «полезное» разрабатывал американский философ, логик, математик Чарльз Пирс (1839-1914). В его философии идея полезного (прагматичного) приобретает характер взаимосвязи, с одной стороны, американского эмпирического позитивизма (истина есть то, что полезно мне), с другой стороны, объективно-идеалистического подхода к обоснованию сущности имени вещи, представленного в философии Платона и Шеллинга. Сегодня, к сожалению, даже философию прагматизма в ее понимании Ч. Пирсом извратили до «голой полезности». Польза всего окружающего исключительно «для меня» - вот основное содержание современной американской философии и всех тех, кто держит нос по ветру американизма (прагматизма) духа.

Об этой стороне дела у нас будет большой разговор, но он еще впереди. А теперь продолжим поиски Платона в анализе появления имен и слов в зависимости от звуков языка. В диалоге «Филеб» Платон, помимо всего, поднимает сложнейшую тему взаимосвязи ума (сознания) человека и истинного знания. Сложность обусловливается тем, что Платон синтезирует ум (сознание) человека с его удовольствием, которое само по себе вне ума ничего не стоит. В наше время представители средств массовой информации, пропагандируя типы «райских наслаждений», погружают сознание молодых людей в нирвану удовольствий, при этом мало заботясь об их уме.

В диалоге «Филеб» Сократа беспокоит проблема, которая звучит следующим образом: «Не одолеет ли жизнь в удовольствиях разумную жизнь?». То, что было научной проблемой Сократа и Платона 2,5 тысячи лет назад сегодня, к сожалению, стало реальной практикой жизни миллионов молодых людей. Жить в удовольствие и чаще всего за чужой счет, стало модным явлением социального бытия подрастающих поколений России.

Разумеется, удовольствия человека сами по себе разнообразны. К гибели людей ведут чрезмерно превышенная цена удовольствий, где ни ума, ни образования не требуется. Посмотрите на толпы городской молодежи, потребляющей пиво без меры. Реклама пива и девиз на каждом углу, призывающий идти «с пивом по жизни», сделали свое дело. В руках у каждого из толпы либо бутылка с пивом, либо оголенный пупок осовелой от пива подружки. Насосались пивом как пауки и, как говорили древние: “*Valeant curae!*”. Прощайте, заботы!

Между тем в диалоге «Филеб» Платон устами Сократа утверждает, что только разумное удовольствие в жизни способно принести радость человеку:

«Сократ. Однако посмотри: с одной стороны, мы говорим, что удовольствие испытывает человек невоздержанный, с другой – что и рассудительный наслаждается в силу самой рассудительности; наслаждается, далее, безумец, полный безрассудных мнений и надежд; наслаждается и разумный в силу самого разума».

К таким разумным удовольствиям, которые приносят исключительно одну радость, Платон относил радость познания постоянно развивающейся речи. Это не познание мира вообще, но познание, обусловленное развитием речи, развитием вечно нестареющим свойством нашей речи. Здесь Платон снова и снова копнул так глубоко, как никто этого до него не делал.

Если сказать честно, то и после Платона на эту сторону дела мало кто обращал внимания. Мой учитель А.Ф. Лосев на одной из встреч с нами (студентами философского факультета МГУ) заметил: «Диалог «Филеб» относится к одному из сложных философских творений Платона. Это произведение требует к себе весьма вдумчивого чтения и кропотливого изучения. Еще лучше будет, если вам подвернется под руку толковый толмач». При этом Алексей Федорович пошутил насчет того, что мы слишком поздно пришли в философию, поскольку наше время не отличается наличием сократов. Мы ненавязчиво, но настойчиво возразили учителю Лосеву, указывая на него, как на личность, равноценную по нашим временам Сократу.

Золотые студенческие годы... Тогда мы действительно были погружены в наслаждение от радости постоянного познания все нового и нового в нашей жизни. Не все, чему учили нас мудрые философы МГУ конца 50-х и начала 60-х годов XX века, мы усвоили и запомнили. Вот и диалоги Платона «Кратил» и «Филеб» для меня, например, были неостребованными почти 40 лет моей работы на ниве преподавания философии в вузе. Хотя я не забывал наших субботних встреч со многими ведущими философами страны того времени. И пусть лучше будет поздно, чем никогда возвратиться на круги своя.

А.Ф. Лосев как-то буднично и ненавязчиво однажды заговорил с нами по поводу того, что древние философы и мудрецы были лучше нас и богаче духовно, поскольку обитали ближе к богам и Прометею, бросившего к ногам людей божественный дар огня во всем, в том числе и огня ярчайшего познания. Меня как громом поразил такой обыденный, но совсем необычный поворот наших бесед. О чем это он? – подумалось мне тогда. Кажется, только теперь стал отчетливо осознавать сущность «огня ярчайшего познания». Лучше позже, чем никогда.

Платон устами Сократа требовал в диалоге «Филеб» четко различать диалектический и эристический способ размышления. Под термином «эристика» древние греки понимали искусство вести спор, полемику. Эристика (по греч. *eristikos* спорящий). Диалектику (развитие) спора Сократ в диалоге «Филеб» ведет по правилам доказательств практикой речи, выраженной в словах и звуках:

«Сократ. Звук, исходящий из наших уст, один, и в то же время он беспределен по числу у всех и у каждого».

Например, в греческом алфавите 28 букв, каждая из которых способна произвести множество звуковых сочетаний, из которых образуются слова. Это многие миллиарды слов. Об этом достаточно умело сказано в работе И.А. Хабарова «Философские проблемы семиотики». Однако, по мнению Сократа, знание возможности нашей речи в звуковом производстве слов еще не делает нас мудрыми. Это похоже на то, когда мы знаем, что музыкальные звуки бывают высокими, низкими и средними, но от этого мы еще не можем понять самой музыки, а тем более быть музыкантами. Для того и нужна разумная жизнь, чтобы с радостью познавать и то, и другое, и при этом быть еще и мудрыми.

Одним из признаков высокой мудрости, по Сократу, выступает осознание человеком положения, что его мнения могут быть как истинными, так и ложными, а удовольствия всегда истинными. Истинность удовольствий, однако, зависит от мнений человека, что признается самим же Сократом. Такое противоречие в рассуждениях Сократа обнаруживается и в отноше-

нии музыкального оформления языка как речи и слова. Платон в диалоге «Филеб» устами Сократа доказывает, что с помощью комбинации звуков можно добиться полного сходства с обозначаемой словом вещью.

Сложность диалога «Филеб» заключена как раз в том, что здесь Платон стремится музыкальное тождество речи с обозначаемой словом вещью доказать средствами удовлетворения собственных удовольствий человеком. Прямо скажем, противоречивость мнений налицо. Платон осознает это противоречие и пытается разрешить его средствами синтеза факта удовольствия и знания о нем. Далее по тексту диалога «Филеб» идет длинное-длинное рассуждение о «чистых» и не совсем чистых удовольствиях, о их полноте и ограниченности. К чистым удовольствиям Платон устами Сократа относит те, которые возникают в звуках голоса:

«Сократ. Я говорю о нежных и ясных звуках голоса... Они прекрасны не по отношению к чему-либо другому, но сами по себе и сопровождаются особыми, свойственными им удовольствиям».

Итак, источником методологической базы семиотики языка и сознания в культуре народа были представители древнегреческой философии, где самый большой вклад в проблему языка и сознания внес Платон. Полагая, что с помощью комбинаций звуков в слове можно достигнуть полного сходства слова и вещи, Платон, однако, предостерегал будущих исследователей об опасности «удвоения» вещей. Платона больше всего волнует идея вещи, а не сама вещь. Но тогда как быть с языком, словом которого названы все вещи? С объективно-идеалистических позиций Платона ответа на вопрос в его диалогах и других работах не находим. Если язык – это знак вещи, выраженный словом, то слово, выходя, является материальным носителем мысли о вещи, а не самой вещи. От слова «халва» во рту не слаще, подавай саму халву, чтобы получить удовольствие.

Между тем Платону удалось убедить современников и всех его последователей в теории языка и словообразования, что слово не должно удваивать отображаемого предмета. Платон понимал, что раздвоенность вещи в абсолютном тождестве с его именем неизбежно приведет к коллизии, когда «никто не мог бы сказать, где он сам, а где его имя». Слово предназначено служить знаковым сходством с предметом, быть его моделью в языке, но не более того. Мир вещей, событий и фактов по отношению к языку суть объективный мир, существующий независимо от слов о нем.

Здесь, однако, происходит метаморфоза слова и вещи. Соотнося слово и вещь, человек выделяет существенные свойства предметов в зависимости от уровня общей культуры окружающей его социальной среды. Слово приобретает новые качества – оно становится понятием и суждением о вещах. Понятие и слово о вещи логически закрепляют значение и смысл сравнения (модели) слова и вещи на новом уровне – на уровне знания. Теперь человек, обозначая вещь словом, постигает сущность вещей в зависимости от того, как они выражены в слове. Так Платон, сам не догадываясь о том, ввел в процесс научного познания мира вещей и событий метод моделирования средствами словообразования. Слово – это знак вещи, закрепляющий в понятиях и суждениях знание о вещи.

Чтобы полученное знание приобрело общезначимый смысл, необходима не столько индивидуальная, сколько общественная практика закрепления слов не только по природе, но и по обычаям культуры. Поэтому один и тот же предмет у разных народов носит иное название и даже имеет иной смысл. Синонимия вещи в словах – результат культуры народов, а не природы вещей. Это подтверждает звуковой состав слов, отображающих один и тот же предмет у разных народов. Именно культура синонимии слов смогла справиться с хаотическим свойством построения звукового состава речи каждого народа и приступить к упорядочению языка от хаоса к его систематизации в форме народного словаря. Первым, кто сделал гениальную попытку создания словаря, был Аристотель.

Действительно, уже самые первые попытки создания имен вещей на основе отбора комбинации звуков естественного языка неизбежно привели к задаче упорядочения слов в виде сло-

варя данного народа. Само собой разумеется, что Аристотель начинал осмысление языка с точки зрения принципов построения речи не на пустом месте. Диалоги Платона, труды Фалеса, Анаксагора, Зенона, Гераклита и Демокрита, в которых затрагивались вопросы соотношения речи и мышления, были для него точками опоры. Заслугой Аристотеля является то, что он, во-первых, раскрыл логические правила, по которому комбинируются слова в речи (силлогистика); во-вторых, разбил слова на классы по их употреблению в предложениях (суждениях).

Классы слов Аристотель назвал: «имя», «глагол», «член». После такого деления неизбежно возникло требование идентифицировать слова, входящие в классы средствами падежа и союза. Падеж позволил видоизменять слова, не выводя их за пределы класса. Союз придал речи осмысленное звучание. Аристотель исходил из того, что смысл звучания слова надежнее бессмысленного его мычания. В работе *«Об истолковании»* он утверждал:

«Итак, то, что в звукосочетаниях, - это знаки представлений о душе, а письма - знаки того, что в звукосочетаниях. Подобно тому, как письма не одни и те же у всех людей, так и звукосочетания не одни и те же. Однако представления в душе, непосредственные знаки которых суть то, что в звукосочетаниях, у всех людей одни и те же, точно так же одни и те же предметы, подобия которых суть представления». Так Аристотель вышел за пределы платоновских идей, детерминирующих наличную суть предметов. У Аристотеля представления человека суть подобия предметов объективного мира.

Лед тронулся. Имена предметам дают люди, при этом звучание имени предмета и его письменный знак у всех народов будут разными. Различие детерминировано культурой народов. Установив материалистический взгляд на соотношение предмета и мысли о нем в именах, Аристотель вплотную занялся теорией имени.

«Итак, имя есть такое звукосочетание с установленным значением безотносительно ко времени, ни одна часть которого отдельно от другого ничего не означает... Имена имеют значение в силу соглашения, ведь от природы нет никакого имени. А возникает имя, когда становится знаком, ибо членораздельные звуки хотя и выражают что-то, как, например, у животных, но ни один из этих знаков не есть имя».

Вот вам и доказательство того, что осмысленное и предметное звучание богаче и надежнее бессмысленного и беспредметного мычания. Хотя история предмета семиотики сложилась так, что большинство людей, исследующих проблему имени вещи, все же склонны абсолютизировать имя, а не вещь. Иными словами, в семиотике последователей Платона больше, чем Аристотеля. Жаль, жаль...

Эпоха Возрождения подтвердила наш вывод. Людей, исследующих взаимосвязь предмета и его имени закрепленного в слове (знаке), подкупала платоновская правда о том, что с помощью комбинации звуков возможно добиться полного сходства с вещью. Хотя всем было известно, что сам Платон предупреждал об опасности удвоения предметов. Платон такую опасность предвидел, его последователи - не всегда.

В том, что в семиотике последователей Платона оказалось больше, чем Аристотеля во многом виновен и сам Стагирит. В цитируемой его работе он все время топтался на пяточке «высказывающейся речи», где слово, обозначающее имя не всегда имеет правильный акцент по отношению к предмету. Аристотеля смущали так же слоги слова, которые способны исказить не столько имя, сколько отображаемый предмет. Судите сами, читатель.

«Речь, - утверждал Аристотель, - есть такое смысловое звукосочетание, части которого в отдельности что-то обозначают как сказывание, но не как утверждение или отрицание; я имею в виду, например, что «человек» что-то, правда, обозначает, но не обозначает, есть ли он или нет; утверждение же или отрицание получается в том случае, если что-то присоединяют.

Отдельный же слог слова «человек» не означает что-либо, точно так же как «мышь» в слове «мышь» ничего не означает, а есть один только звук... Всякая речь что-то обозначает, но не как естественное орудие, а, как было сказано, в силу соглашения».

Дальше по тексту Аристотель вообще сбился с материалистического представления о взаимосвязи предмета с именем и словом о нем. Высказывающая речь, говорил Аристотель, вообще может не нести никакой положительной нагрузки. Примером этому приводит мольбу человека, которая есть речь, но предмета речи в мольбе может и не быть.

Это утверждение неверно. Если есть мольба, то есть и предмет мольбы, пусть он будет и не в форме материального объекта, а всего лишь в форме веры. У А.П. Чехова в рассказе «Темнота» мольбе придается особое внимание в качестве усиления просьбы. «Доктор, господин хороший! – взмолился он... Яви божескую милость, отпусти ты Ваську домой! Заставь вечно бога молить». То же самое мы находим и в романе А.И. Герцена «Кто виноват?». «Алексей Абрамович часто повторял ей (Любоньке. *Примеч. автора*), что она всю жизнь обязана бога молить за его жену, что ей одной обязана она всем своим счастьем». А.С. Пушкин в «Капитанской дочке» использовал эту фразу следующим образом: «Да ты должен, старый хрыч, вечно бога молить за меня да за моих ребят, за то, что ты и с барином-то своим не висите здесь вместе с моими слушниками».

Коль скоро есть речь и имя, следовательно, есть и предмет речи, и объект имени. Не важно, будь то солнце или колесо, гром или молния, Бог или дьявол.

Исследователи склонны считать, что Аристотель сбился с истинного материалистического пути анализа проблемы языка по причине того, что «увлекся попыткой согласовать аналогию с аномалией в описании языка». Аномалия, мол, «приводила Аристотеля к различным толкованиям как самого языка, так и мира, отображенного в языковых знаках». Вполне понятно, что идеалистический и материалистический принцип заставлял Платона и Аристотеля искать аналогии и аномалии языка «не в самом языке, а за его пределами». У Платона это были идеи вещи, у Аристотеля – природа вещей, которая могла быть и нематериальной.

Эти два философских подхода к образованию имени предмета и слова о нем требовали новых знаний о языке как речи. Появляется *филология* – наука о языке и литературе. В структуру филологии вошли фонетика и грамматика, этимология слова и все остальное, что входило и входит в систему знаний о древних и классических языках.

Здесь же необходимо уточнить новое представление о *философии*, как науки изучающей природу истины, знания и процессов познания. Предмет философии напрямую связан с проблемой жизни и этики человека, рациональным размышлением о добре и зле в мире вещей и событий.

Филология, таким образом, вытекает из предметного поля философии в том плане, в каком знание, как способ существования сознания человека, включено в исследование взаимосвязи языка и сознания. Семиотика того и другого (языка и сознания) носит вспомогательный характер как в филологии языка и литературы, так и в философии языка и сознания. Обручем, который стягивает все клепки бочки, здесь выступает культура, выраженная в совокупности всех материальных и духовных ценностей, выработанных конкретным народом и всем человечеством. Надо только усвоить, что человечество – это народы планеты Земля.

Таким образом, начиная с Платона и Аристотеля, сложились два подхода в учении имени и слова о предмете. Первый подход изучал общее перечисление звуков, букв соответствующих идеям вещей. Последователи Платона употреблением и развитием звуков и букв развили поэтику и риторику. Второй подход представлял процесс развития логического анализа языка средствами языковых структур. Последователи Аристотеля, (стоиков, Зенона и Хрисиппа) развивали наиболее важные категории и понятия в языке. Они классифицировали звуки и части речи. Все это вместе взятое привело к созданию сначала древнегреческих текстов, а затем и грамматики (Дионисия Фракийца), и синтаксиса (Апполона Дискола).

Оба направления в исследовании языка, будучи односторонними, все же вскрывали некоторые существенные стороны внутреннего строения языка. Однако, не понимая в языке главного, - быть материальным носителем мысли человека, - древнегреческие мыслители действовали сугубо эмпирически. Даже Аристотель признавал недостаток теоретической культуры в

исследование правил языка как речи, не говоря уже о том, что надо было видеть язык еще и в качестве материального носителя мысли. Для него необходимое в языке – это начало бытия языка. Необходимость Аристотель соотносит с действительностью, которая, по его мнению, «первое возможности».

В исследовании языка как речи, Аристотель не оперирует категорией «случайность» в связке с категорией «необходимость». Он признает за фактом необходимости начало бытия языка, но все остальное в языке объясняет как следствие необходимого. Причины развития языка Аристотель подменил необходимостью. И в этом смысле он был ближе к идеализму Платона, чем к материалистам Древней Греции. Однако, не желая двигаться в сторону признания платоновских идей причиной всего сущего, в том числе и языка как речи, Аристотель сделал серьезный теоретический шаг в исследовании логической структуры языка. Здесь ему равных не было вплоть до работ Г. Лейбница, И. Канта и Гегеля.

В своих работах «*Первая Аналитика*», «*Вторая Аналитика*», «*Топика*» Аристотелю впервые удалось систематизировать и кодифицировать приемы рассуждения. Более того, он сделал эти приемы *предметом* научного исследования. Конечным результатом своих исследований по логике развития суждений Аристотель написал работу под названием: «*О софистических опровержениях*», в которой в частности говорил:

«Итак, мы замыслили найти некоторое средство строить умозаключения относительно предложенных для обсуждения проблем на основе наиболее правдоподобных из имеющихся посылок». Замысел Аристотеля вылился в гениальное учение по имени «*Логика*». Он с гордостью и полным на то правом заявлял, что новая дисциплина – его детище, что в этой области до него «...в наличии не было ровно ничего. Обучение эристическим доводам за плату было сходно с учением Горгия. Ибо одни предлагали ученикам заучивать риторические речи, другие – речи, в которых «умело» ставятся вопросы... Поэтому обучение ими учеников было быстрым, но неумелым». И дальше. «Что же касается учения об умозаключениях, то мы не нашли ничего такого, что было бы сказано до нас, а должны были сами создать его с большой затратой времени и сил».

Мы уже подчеркивали, что в исследовании языка как речи и его логики, разумеется, до Аристотеля были некоторые попытки. По свидетельству Секста Эмпирика, Диогена Лаэртца одними из первых в этом плане были Зенон из Элеи, Демокрит, пифагорейцы и особенно Сократ. Именно Сократу принадлежит искусство доказательства от противного, т.е. доказывать правоту своих взглядов методом наведения и общего определения. А это и есть начало общетеоретического (философского) знания. В книге Н. Бурбаки «*Очерки по истории математики*» говорится, что современному математику с трудом поверится, что метод его науки, а именно доказательство, привлек впервые исследовательский взор не математика, а философа, причем такого, который, «по-видимому, не слишком обременял себя изучением математических достижений своего времени». Однако о чем здесь свидетельствует Н. Бурбаки?

О многом, в том числе и о проблеме общего в языке научного знания. Ничего невозможно понять отдельного и особенного в языке как речи, в том числе и языке науки, пока не разберешься в общей проблеме языка. «Всякое общее, - писал по данному поводу В. И. Ленин, - есть (частичка или сторона, или сущность) отдельного». Современный системно-диалектический анализ проблемы единичного и общего в языке, в том числе и языке науки предполагает как минимум знание трех предшествующих концепций общего и его связи с единичным: платоновскую, аристотелевскую и гегелевскую концепцию.

Мы уже установили по диалогам «Кратил» и «Филеб», что Платон определял проблему общего в языке средствами отношения тождества языка с природой предмета, а природу предмета представлял как инобытие идеи. Аристотель, напротив, определял общий признак языка и предмета через отношение сходства. У Гегеля проблема общего в вещах и явлениях (языка в том числе) определяется понятием диалектической связи.

Интересно отметить, что концепция общего у Аристотеля находится между концепциями двух объективных идеалистов – Платона и Гегеля, различие между которыми практически незаметно. В объективном идеализме проблема общего, будь то в вещах или явлениях языка, опирается на сверхъестественное существование идей предметов (Платон) и абсолютной идеи, отчуждающий из себя мир предметов, языка в том числе (Гегель).

Аристотелевская теория общего в вещах и явлениях содержит два исходных положения, знать которые необходимо каждому, кто стремится разобраться в проблеме общего в языке. В «*Метафизике*» Аристотель утверждает, что именно с проблемой общего в вещах и явлениях связан наиболее трудный вопрос, а именно: «если ничего не существует помимо единичных вещей, – а таких вещей бесчисленное множество, – то как возможно достичь знания об этом бесчисленном множестве?». Это, во-первых.

Во-вторых, «мы познаем все вещи постольку, поскольку у них имеется что-то единое и тождественное и поскольку им присуще нечто общее».

Над проблемой этого «нечто общего», в том числе и общего в языке, как речи больше всего задумывался Аристотель. «Если материя, – говорил Аристотель, – есть именно потому

Мы уже бегло подчеркнули, что семиотика – это наука о знаках и знаковых системах. В анализе того, другого и третьего (языка, сознания, речи) все неразрывно. Например, язык и речь – разные понятия. Но если брать во внимание язык как речь, а не орган речи, то станет очевидным, что язык и речь теснейшим образом связаны между собой функционально. Хотя семиотически язык – это не речь, а система знаков речи. Как утверждают специалисты, «речь редко обходится без словесного языка, а язык функционирует только в речи». Речь, утверждают специалисты, – это всегда язык в действии.

Тонкости взаимосвязи языка и речи – дело сложное и, порой, не поддаются разграничению даже специалистам по лингвистике. Все это так, но при условии, если брать категории языка и речи в отрыве от реальной практики носителей языка – человека и общества. Лингвисты могут рассуждать по поводу этих тонкостей и даже делать определенные выводы безотносительно к реальным условиям функционирования языка и речи. Социальный философ, логик и представитель семиотики, напротив, не имеют права забывать о конкретной личности человека, его культуре, усвоенных знаниях, социальной и природной среды его обитания и еще многое другое.

На одной из лекций по данному вопросу автору книги аспиранты-филологи попеняли на логико-семиотические и философские «излишества» и «нагромождения» в деле взаимосвязи языка и речи. Зачем, мол, филологу знать и учитывать какие-то там условия усвоения знаний и развития языка как речи у конкретного человека, поскольку законы языкознания одинаковы для всех и каждого. Одна шустрая на язык молодая дама посоветовала лектору заглянуть в книгу В. В. Виноградова «Русский язык. Грамматическое учение о слове», чтобы, мол, навсегда отказаться от «семиотических и философских заморочек» в учении взаимосвязи языка как речи.

На вопрос: «Что советует академик Виктор Владимирович Виноградов предпринять, чтобы преодолеть основные причины разногласий в области понимания взаимосвязи языка и речи?» ни один филолог-аспирант, присутствующий на лекции, к сожалению, не ответил. Лектору пришлось процетировать некоторые моменты из рекомендуемой ему книги В. В. Виноградова.

«Термин *грамматика* – даже в лингвистической литературе – употребляется в двух значениях: и как учение о строе языка, и как синоним выражения «строй языка». Здесь, говорит В. В. Виноградов, происходит невидимая подмена формы и содержания «строя языка», причем не всегда уместной и продуманной подмены. Подмена идет по следующим линиям: во-первых, в учении о слове и его формах (морфология); во-вторых, в учении о словосочетании и его типах и, в-третьих, в учении о предложении (синтаксис). «Морфология представляет, так сказать, инвентарь отдельных категорий слов и их форм, а синтаксис показывает все эти слова и формы в

их движении и жизни – в предложении речи». Это утверждение Виноградовым взято из «Общего курса русской грамматики» В. А. Богородицкого.

Академик В.В. Виноградов категорически не соглашается с таким делением, доказывая, что синтаксис не может обойтись без учения о слове как составной части предложения. При этом он ссылается на известного лингвиста Ф. де Соссюра, который писал: «Отделяя морфологию от синтаксиса, ссылаются на то, что объектом этого последнего являются присущие языковым единицам функции, тогда как морфология рассматривает только их форму... но это различие обманчиво... формы и функции образуют целое, и затруднительно, чтобы не сказать невозможно, их разъединить. С лингвистической точки зрения у морфологии нет своего реального и самостоятельного объекта изучения; она не может составить отличной от синтаксиса дисциплины».

К сожалению, оказалось, что современные аспиранты (ни философы, ни филологи) не были знакомы с работами по семиотике языка и сознания в культуре человека. Причем многие из них и не стремились к такому знакомству, ложно полагая, что без этих знаний они свободно могут обойтись. Могут, но только на уровне обыденного сознания в его индивидуальном исполнении.

При стремлении достичь высокого уровня культуры речи необходимо осознанное и целенаправленное овладение всеми слагаемыми речи, в том числе и языком как системой знаков. И то, и другое, и третье (речь, культура и язык как система знаков) в свою очередь, являются составляющими культуры в целом. Объединяя в себе социальное и культурное в языке, люди погружаются в культуру общества средствами действия со знанием дела, т.е. своего сознания. Причем погружение предполагает огромное количество связей между личностью и средой. Об этом достаточно полно сказано в работе Л. А. Осьмук в книге *«Взаимодействие социальных миров: к проблеме конвенциональных отношений»* представлены четыре вида погружения.

Во-первых, это «погружение в чувства», детерминированных социальными потребностями во взаимодействии с другими и развитой эмоциональной сферы самой личности – носителя языка.

Во-вторых, «погружение в мыслительный процесс», где уже язык выступает в роли носителя мысли человека.

В-третьих, «погружение в диалог», когда разговор выступает потребностью человека в общении с другими людьми на основе взаимного интереса.

В-четвертых, «погружение в деятельность», когда взаимодействие людей мотивировано определенной потребностью и закрепленное словом.

В этих и других аспектах погружения в культуру общества средствами языка человек неизбежно включается сначала в то или иное значение системы звуков, а затем системы знаков, из которых и состоит язык как речь. Например, звук буквы «Я» в русском языке свидетельствует об идентификации человеческого индивида, тогда как у большинства народов Европы этот звук по интонации выражает согласие и соответствует русскому звуку «да». В этом и многих других подобных случаях погружение в культуру народа идет по объективным законам становления и развития ментального плана конкретного народа или даже группы наций. Здесь все будет зависеть не только от родственного звучания высказанного слова, но и от знаковой характеристики смысла высказанного и даже невысказанного слова. Для русских людей согласие с действием другого можно подкрепить кивком головы, а для болгарина тот же самый кивок означает знак отрицания. Все дело в культуре, закрепленной в материальных и духовных ценностях каждого народа.

Вместе с тем русскому человеку интересно знать, почему знаковая часть языка, означающая согласие жестом болгарина представлена противоположно, чем у него. В этом эпизоде представлена та самая социокультурная традиция народа, где люди идентифицируют себя с другими людьми в первую очередь конвенционально, т.е. по соглашению. Здесь жест и знаковая характеристика языка играют первостепенное (онтологическое) значение. Л. А. Осьмук ут-

верждает, что «некая конвенциональность присуща человеку и его субъективному миру еще до того, как он вступает во взаимодействие».

В сборнике работ по семиотике русской культуры, посвященной Ю.М. Лотману, подчеркивается, что без значения смысла слова нет знака, а без знака – значения слова; и тем не менее знак и его значение не могут быть отождествлены, это феномены принципиально различного типа». В чем же, однако, состоит эта «принципиальность»? В мире знаков, оказывается, не действует формально-логический закон тождества, основная характеристика которого следующая: A есть A . В отрицательной форме закон тождества будет записываться соответственно не- A есть не- A .

Логику в университете нам преподавал В. Ф. Асмус. Он утверждал, что согласно закону тождества, необходимая логическая связь между мыслями устанавливается лишь при условии, если всякий раз, когда в рассуждении или выводе появляется мысль о каком-либо предмете, мы будем «мыслить именно этот самый предмет и в том же самом содержании его признаков», т.е. A должно быть тождественно A ; ($A = A$).

Применительно к данному исследованию надо иметь в виду, что формула закона тождества является всего лишь его символическим обозначением и не выражает существа его методологического содержания. Речь идет о том, что, начиная с Гегеля, этот логический закон стремились ввести в качестве основания доказательства тождества вещи и мысли о ней. В материалистической диалектике абстрактное тождество допускает различие внутри тождества, равно как и абстрактное различие допускает тождество внутри различия. Но это уже диалектическая, а не формальная логика. В анализе семиотики языка и сознания в культуре народа мы придерживаемся именно выводов диалектической логики.

Итак, в мире знаков закон тождества не действует. Утверждается, что здесь проявляет себя некая «внутренняя парадоксальность» ($A \neq A$). Как это понимать?

Например, знаком яблока может быть и не рисунок (знак, символика) яблока, даже не само яблоко, а всего лишь изображенное в буквах слово «apple». Здесь слово «яблоко» и само яблоко действительно не тождественны. От слова «яблоко» содержимого плода не откусишь и ничего не проглотишь. В этом, собственно, и выражается та принципиальная разница семиотики слова о предмете и сам язык, речь, выражающие значение плода «яблоко». В языке отражен сам предмет, в его семиотике – значение о нем в разных аспектах. Живой язык как речь непосредственно связан с предметом деятельности человека, тогда как семиотика языка – опосредована знаковыми характеристиками предмета. К сожалению, эта опосредованность способна выражать как истину о предмете, так и ложь. «Во вне- и дознаковом мире лжи нет, ложь входит в мир вместе с языком, ложь творят знаки. Как утверждает Руссо, а до него, по слухам, еще Эзоп, язык создан для обмана. И мы видим, как на протяжении столетий борьба с ложью неизменно оборачивается борьбой с самим языком, с его знаковой природой. Однако борьба эта безнадежна в принципе, поскольку бороться со знаками приходится при помощи все тех же знаков».

Мы думаем иначе. Ложь можно победить, но только подчинившись той самой принципиальной парадоксальности сферы знаковости с точки зрения диалектической и символической логики. Формальная логика действительно содержание лжи не исправляет. Семиотика языка и сознания неизбежно выходят из подчинения законов формальной логики. На это в свое время обратил внимание Г. Фреге. В своей работе «О смысле и значении» (1892) он пришел к выводу, что существуют объекты, где истинное значение можно доказать только средствами математики, а не традиционной (формальной) логикой. К сожалению, эта сторона дела будет предметом следующего исследования.

О ФУНКЦИЯХ И РОЛИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Пушкарева Елена Александровна

*– кандидат философских наук,
доцент кафедры философии НГПУ
E-mail: pushkarev73@mail.ru*

В центре внимания автора проблема формирования современной системы образования, возникшая перед российскими педагогами и учеными с общими кардинальными переменами в России. Систему образования целесообразно рассматривать в контексте системного подхода, сущность которого заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими. В центре внимания автора основная проблема системного взаимодействия современной науки и образования

Устойчивое развитие, понимаемое как динамичное состояние общества, сочетающего преемственность и прогресс, непосредственно зависит от состояния образования и науки. Чем определяется такая зависимость? Прежде всего, решающей ролью образования и науки в обеспечении как преемственности развития человеческой цивилизации, так и модернизации общества, открытия новых путей социально-экономического научно-технологического прогресса. По мнению В.А. Садовниченко, устойчивое развитие общества – это естественно складывающееся соединение традиции и модернизации [1, с. 12]. Любая попытка отбросить традиции и заняться только нововведениями изначально обречена на провал. Равно неприемлемо искусственное раздувание традиций. Искусственное торможение эволюции столь же пагубно для природы и общества, сколь и ее необдуманное ускорение. Проблема образования, взятая со своей смысловой стороны, остро встает в кризисные периоды развития общества, когда возникают вопросы: куда и как идти дальше. Начало XXI века в России ознаменовалось кризисом в сфере образования. Нельзя сказать, что такой кризис есть самостоятельное явление. Нет, он отражает всеобщий, планетарный кризис, который включает в себя и политическую, и экономическую, и демографическую, и другие составляющие. Человечество осознает, что в основе кризиса лежат серьезные глубинные механизмы. И, на наш взгляд, было бы преждевременно утверждать, что эти механизмы известны современной науке. Рано думать, что уже сегодня можно обоснованно выстроить проект будущих цивилизаций, управления эволюцией биосферы и человека.

Кризис образования возникает тогда, когда происходит рассогласование между прогрессирующей наукой и отстающим (по содержанию) образованием: когда идет формирование новой научной картины мира в связи с революционными открытиями в области науки. В образовании важнейшую роль играет его содержание, концептуальная определенность и последовательность, начиная от философско-мировоззренческих, общенаучных вопросов и до конкретных тем. Ведущее значение приобретает философско-научный фундамент образования, принимаемая образованием форма научной картины мира. В науке, с одной стороны, идет мощная дифференциация, возникают и разрабатываются фундаментальные научные направления, с другой – происходят интеграционные процессы: возникновение стыковых, междисциплинарных направлений, тотальная математизация и компьютеризация науки. Одной из фундаментальных черт современного естествознания является все более глубокое проникновение эволюционных

идей в систему наук о природе, которая начинает осознаваться как иерархия структурных уровней, «собранная» на основе принципа усложнения. Без понятия сложности как интегрированного многообразия (единства многообразия) современная наука становится существенно неполной. Эту особенность современного знания образование должно учитывать. Статическая картина мира, которая довлеет и присутствует в учебных (школьных) естественнонаучных дисциплинах, должна вытесняться универсально-эволюционной, создавая условия для глубокого соединения теории природы и истории человека (общества), естественнонаучной и гуманитарной ветвей культуры. Опора на концепцию Единого закономерного мирового процесса позволяет выявить в естествознании значительный мировоззренческий гуманистический потенциал в решении проблемы человека, его единства с природой и миром, перспектив и смысла его существования.

Необходимость развития интеграционных процессов между наукой и образованием не вызывает сомнений у научной и педагогической общественности. Исследование таких интеграционных процессов связано с поиском путей выхода науки и образования из кризисной ситуации, проявляющейся в отсутствии концепции современного образования, включающей экологическую и правовую составляющие, адекватные потребностям развития общества; в непризнании до сих пор философии образования самостоятельной фундаментальной теорией и направлением развития науки; в отсутствии теоретико-методологического обоснования технологии образования, системы научной экспертизы и осмысления возникающих новых образовательных технологий, столь необходимых современной практике образования, и др. Ведущей силой в преодолении кризиса в образовании, по мнению Н. В. Наливайко, является современная наука, если говорить о содержательной стороне образования [2, с. 41–46]. Интеграционные процессы актуальны в системе образования, так как они связаны не с подавлением сущностных параметров педагогических систем, а предполагают бережное сохранение, обогащение, приобретение всем образовательным пространством более ценных, интегративных качеств. Эти процессы способствуют добровольному взаимовыгодному движению к такой целостности, которая воплощает в себе лучшие характеристики интегрируемых субъектов.

С одной стороны, без научно-технологической модернизации производства и коренного повышения уровня образованности населения остается невозможным тот рывок, ради которого проводятся масштабные экономические и социальные реформы современного периода. Речь идет, прежде всего, о становлении полноценного гражданского общества, требующего более высокой культуры, опирающегося на сильную научную и педагогическую интеллигенцию. В той же, если не в большей мере подъема науки и образования требует создание экономики знаний. Понятно, что отставание от лидирующих государств в деле интеллектуализации основных факторов производства может столкнуть Россию в третий мир.

С другой стороны, сокращение бюджета государства, хрупкость и нестабильность переходной экономики объективно вызвали весьма продолжительную паузу в материальной поддержке образования и науки. В силу этого, по мнению В. П. Шорина, складываются такие условия деятельности исследовательских учреждений и высших учебных заведений, когда именно интеграционные процессы превращаются в одну из решающих предпосылок их выживания и последующего роста [3, с. 4].

В современных условиях развитие образования вне контекста науки невозможно. Как самостоятельные сферы социальной деятельности они становятся все менее самодостаточными и дееспособными. Более того, наука и образование составляют неразрывный синтез, что предполагает последовательную реализацию комплекса интеграционных проектов и программ. Как заметил Нобелевский лауреат Луи де Бройль, "исследование и образование почти неотделимы друг от друга и чаще всего страдают от взаимной разобщенности. Исследование питает преподавание, а преподавание необходимо для того, чтобы факел науки переходил от предыдущего поколения к последующему" [Цит. по 3, с. 5].

Изучение интеграционных процессов приобретает особую актуальность в связи с тем, что современное образование по своему содержанию и методам является научным, меняются образовательная парадигма, цели, средства и ожидаемые результаты образовательной деятельности. Задачей образования становится не получение готового знания, а приобретение его в результате самостоятельного учебно-научного поиска. Задача образования заключается не только в том, что сообщить максимально полную сумму знаний, но и сделать так, чтобы привести эти знания в некоторую систему, позволяющую сконструировать общенаучную картину ми своего рода современную модель, близкую к объективной реальности. Эта модель должна с наибольшим приближением отразить современный уровень развития науки практики; учащимися должен усваиваться материал, в котором отражается способ формирования и структура изучаемого материального мира. Иными словами, преодоление кризиса в образовании связано с новым этапом в осмыслении единства науки, образования, добавим – философии с учетом того, что связь между ними историческая, она прогрессирует, усложняясь и обогащаясь.

Существует необходимость развития интеграционных процессов между наукой и образованием. В условиях кризисной ситуации в обозначенных сферах социальной действительности обнаруживаются серьезные проблемы: во-первых, *отсутствие должной фундаментализации образования*, во-вторых, *развивающаяся тенденция резкого снижения гуманизации науки и образования*, в-третьих, *отсутствие экологизации науки и образования в современных тревожных коэволюционных условиях*. Необходимость проведения исследований интеграционных процессов в науке и образовании связана с поиском путей выхода науки и образования из кризисной ситуации, проявляющейся в несоответствии содержания, образования современному уровню развития знаний; в разрыве между содержанием образования, реальными образовательными запросами учащихся и развивающимися потребностями общества; в отсутствии концепции современного образования, включающей экологическую и правовую составляющие, адекватные потребностям развития общества, в непризнании философии образования самостоятельной фундаментальной теорией и направлением развития науки; в отсутствии теоретико-методологического обоснования технологии образования, системы научной экспертизы и осмысления возникающих новых образовательных технологий, столь необходимых современной практике образования.

Преодоление кризиса в образовании связано с новым этапом в осмыслении единства науки, образования и философии, с учетом того, что связь между ними исторически прогрессирует, усложняясь и обогащаясь. Ведущим фактором этого процесса является современная наука, если говорить о содержательной стороне образования [2, с. 42]. Кризис образования возникает тогда, когда происходит рассогласование между прогрессирующей наукой и отстающим (по содержанию) образованием: когда идет формирование новой научной картины мира в связи с революционными открытиями в области науки.

В современных условиях необходим пересмотр образовательных целей и создание такой образовательной системы, которая соединяла бы в себе лучшие образцы человеческой деятельности, формировала бы мировоззрение общества, основанное на принципах единства существования человека и природы. В основе такой системы должны лежать фундаментальные знания, среди которых важное значение приобретают гуманитарные и междисциплинарные знания, которые формируют целостно-эволюционное мышление человека. В этой связи особая роль отводится классическим университетам как эталонным центрам знаний и более значимым становится университетское образование.

Особенностью нового мировоззрения является совокупность общечеловеческих ценностей, составляющих основу открытого гражданского общества, в котором рождается коллективный разум как новое качество в отношениях между людьми. Формирование коллективного разума приводит к идее создания таких образовательных структур, которые бы вовлекали в образовательный процесс всех членов мирового сообщества.

Определяющими здесь становятся коммуникационные факторы, зависящие от средств и технологий обмена информацией. Информационные технологии и их развитие является ключевой проблемой в стратегическом планировании. В последние годы в этой области произошли революционные изменения, обусловленные прогрессом в компьютерных технологиях и средствах телекоммуникаций. Создание сети Интернет и широкое внедрение компьютерных систем в учебный процесс позволяет любому удаленному региону включиться в мировую информационную систему. Это стало решающим фактором в реализации идеи Открытого университета как образовательной структуры нового типа, в которой органично сочетаются принципы новой образовательной системы.

Проблема интеграции систем в целом, науки и образования в частности является предметом изучения различных наук и в первую очередь философии, конкретизируемой нами в рамках философии образования. Однако, прежде чем приступить к ее комплексному исследованию, необходимо уточнить известные и определить новые понятия данной темы, выявить функции науки и образования в интеграционном процессе. *Интеграция* в науке как понятие теории систем означает, во-первых, состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию [4, с. 376]. Об интегративном взаимодействии науки и образования целесообразно говорить в рамках системного подхода. Системный (научный) подход – это особая внутренне единая образовательная позиция, имеющая глубокие корни в системном характере мышления и человеческой практике. Он является одним из действующих компонентов процесса образования. Системные представления отвечают потребностям современного качественного анализа: они раскрывают закономерности интеграции, участвуют в построении многоуровневой и многомерной картины действительности, тем самым, играя существенную роль в синтезе и комплексировании научных знаний. Философия же, как наука нацелена на то, чтобы в огромном море разнообразных знаний о природе, обществе, человеке и его мышлении отыскать наиболее общие, устойчивые истины о процессах, связях и закономерностях объективной реальности. Ее главная цель – познание основ мироздания, рассказывает о мире на языке широких обобщений. Еще раз подчеркнем, что обобщенность направлений в науке, технике, управлении и др. позволяет *говорить о системном подходе как о некоторой особой и внутренне единой образовательной позиции*, имеющей глубокие корни в системном характере мышления и человеческой практике.

Рассмотрим как решается вопрос о функциях и роли науки и образования в интегративном процессе. Наука – форма общественного сознания, важнейшей функцией которой является постижение и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Определимся, какую роль выполняет наука в интересующем нас интегративном процессе. В ходе исторического развития наука превращается в непосредственную производственную силу общества и важнейший социальный институт. Наука органически связана с практическим способом освоения мира и как производство знания представляет собой специфическую, форму деятельности. Наука выступает как сила, постоянно революционизирующая другие виды деятельности. Современная наука все глубже связывается со всеми без исключения социальными институтами, пронизывая собою не только промышленное и сельскохозяйственное производство, но и политику, культуру, административную и военную сферу. Как социальный институт наука становится важнейшим фактором социально-экономического потенциала, требует больших затрат, в силу чего политика в области науки превращается в одну из ведущих сфер социального управления. В прошлые века, вплоть до XX века наука играла важнейшую роль по отношению к производству, однако в текущем столетии наука начинает опережать развитие техники и производства и становится ведущим элементом системы «наука-техника-производство». Современная наука составляет важнейший компонент научно-технической революции, ее движущую силу. Свою *роль* оказывать активное воздействие на функционирование и развитие общества наука выполняет через *систему образования*, социетальные функции которой опре-

деляются общечеловеческими потребностями в социальном воспроизводстве и передаче накопленных людьми знаний и навыков от поколения к поколению, тенденций перехода новых поколений к более высокому уровню образованности и культуры, хотя история знает и попятные движения примером которого может служить наше время в «реформируемой» России. На различных этапах развития общества труд и его социальная организация принимали конкретно-исторический характер, обуславливая тем самым взаимосвязанные производственно-технические и социальные требования к образованию. Профессионально дифференцированный, специализированный труд в современном производстве требует от человека не только солидной общеобразовательной подготовки, политических знаний, компьютерной грамотности, но и конкретных профессиональных знаний и навыков. Современное производство требует инициативного, мыслящего работника, дисциплинированного, образованного, обладающего принципиально новой технологической культурой.

Существует пропасть между школьным и вузовским образованием. И она будет необратимо увеличиваться (что, собственно говоря, и происходит), создавая кризисную ситуацию в образовании в целом, если учитель не будет способен показать ученику связь материального мира, подняться на шагок к всеобщему, приобщить (хоть в малой степени, но приобщить) к вузовскому стилю мышления.

Наука и философия являются *главными ценностными ориентирами* процесса образования-воспитания. Они обеспечивают его содержательность, интегративность, всеобщность [5, с. 3–5]. Современный педагог просто обязан стать немного «философом»: он должен выстраивать преподаваемый предмет в единстве с другими дисциплинами, видя актуальное и темпоральное единство социоприродного мира. Наука – высокоорганизованная и высокоспециализированная деятельность по производству объективных знаний о мире, включающем и самого человека. Создание нового научного знания и умения – это процесс фундаментального исследования, причем безотносительно к тому – прикладного или абстрактного.

Первичным в понимании природы науки является ее воздействие на самого человека, на систему его интересов, потребностей и возможностей к действию в организации своего бытия и его совершенствования. Наука не есть нечто внешнее по отношению к сущности человека, она, скорее, связана с самой его сутью. Последняя выражается, прежде всего, в потребностях человека. Именно потребности, так или иначе упорядоченные системы определяют то, что можно назвать феноменом человека. Потребности человека весьма разнообразны, иерархически организованы и исторически многие из них обновляются. В настоящее время принято выделять три вида базисных потребностей: витальные (биологические), социальные (принадлежность к определенной группе) и познание. Последнюю группу исходных потребностей составляют идеальные потребности познания окружающего мира и своего места в нем, познания смысла и назначения своего существования на земле как путем присвоения уже имеющихся культурных ценностей, так и за счет открытия совершенно нового, неизвестного предшествующим поколениям. Познавая действительность, человек стремится уяснить правила и закономерности, которым подчинен окружающий мир. Его загадочность так трудно переносится человеком, что он готов навязать миру мифическое, фантастическое объяснение, лишь бы избавиться от бремени непонимания, даже если это непонимание непосредственно не грозит ему ни голодом, ни опасностью для жизни [5]. Удовлетворяя и развивая потребности познания, человек делает возможным свое комплексное, целостное развитие. Наука создает идеальный мир, систему идеальных представлений о мире, предваряя этим практические действия. Тем самым наука характеризуется рядом взаимодополняющих функций в жизнедеятельности и личности, и общества.

В развитии науки воплощена, прежде всего, эволюция мышления человека, его интеллекта. Именно наука радикальным образом содействует становлению и обогащению абстрактно-логического мышления, делая его все более утонченным и изощренным. Наука есть постижение мира, в котором мы живем. Соответственно поэтому, науку принято определять как высо-

коорганизованную и высокоспециализированную деятельность по производству объективных знаний о мире, включающем и самого человека. Вместе с тем производство знаний в обществе не самодостаточно, оно необходимо для поддержания и развития жизнедеятельности человека [6, с. 11–18].

Влияние науки на образовательную деятельность очень велико. Прежде всего, это обновление содержания образования. А на конечном этапе – адаптация образования к нуждам экономики через рынок труда. Необходимо также предусмотреть влияние науки на профессорско-преподавательский состав и функционирование такого состава, как научные сотрудники в части научных стажировок, а также задачу воспроизводства кадров для промышленности, науки и образования.

Влияние науки на образовательную деятельность:

1. Обновление содержания образования; адаптация образования к нуждам экономики через рынок труда.

2. Обеспечение профессорско-преподавательским составом как научными сотрудниками; научные стажировки ППС в ведущих научных центрах.

3. Воспроизводство кадров в промышленности, науки и образования [7, с. 32].

Образование – это средство, создающее условия для профессиональной деятельности с помощью общетеоретической и профессиональной подготовки. Свои возможности оно получает от науки. О возможностях, предоставляемых образованию наукой, говорит в В. А. Дмитриенко: «Решающее воздействие науки на образовательную систему особенно отчетливо обнаруживается, во-первых, в том, что накопленное наукой знание как со стороны своих качественных, так и количественных характеристик обуславливает общие возможности его аккумуляции в образовательном процессе; во-вторых, способ освоения добытого наукой знания и мера эффективности его использования в сфере образования в решающей степени зависят от методологического арсенала, выработанного наукой к этому времени, применительно к условиям решения данной задачи... Существенной составляющей образовательного процесса является его организационное обеспечение, которое в современных условиях также все более базируется на научных основаниях. И, наконец, рациональное использование конечного продукта образовательного процесса – молодого специалиста – во все большей степени определяется характером научного анализа актуальных и перспективных общественных потребностей общества в тех или иных специалистах, прежде всего, для экономики, социальной сферы и культуры» [8, с. 7]. Иными словами, наука создает актуальные возможности для образования.

Рассмотрим далее, как решается вопрос о функциях и роли *образования* в интеграционном процессе. Как известно, система образования обладает важнейшей функцией – обеспечить воспроизводство общества с помощью трансляции опыта и знаний, ценностей и норм культуры от поколения к поколению. Образовательный процесс – это процесс передачи и получения знания и умения. Процесс рождения и передачи знания должен сопровождаться соответствующей атмосферой интеллектуального, личного общения и не только в цепочке ученик – учитель, но и во взаимодействии учитель – учитель, ученик – ученик, учитель – ученик в режиме «поиска». Молодые люди, приступая к работе, должны иметь полную информацию обо всех, в том числе новейших достижениях в своей области и обладать достаточно глубокими знаниями в соответствующих фундаментальных науках, умея все это применить к делу. Такая постановка вопроса о функциях и роли образования в науке *традиционна* для академической общественности. Задача формулируется предельно ясно: научить молодых людей применять весь арсенал современных научных методов для достижения требуемых результатов в конкретной области, легко адаптируясь при этом к меняющимся условиям.

Новые социальные реалии предъявляют новые требования к воспитанию специалиста. Знать – не достаточно. Нужны новые качества личности для успеха (успеха и личности, и социума). Как правило, творческое отношение к делу и самоотдача в деле воспитывают у молодого человека здоровое честолюбие, «здоровый командный дух». Данные качества не могут

быть по заказу или приказу вложены в молодого человека. Они должны быть развиты в процессе обучения. Должно быть развито то доброе, что в зародышевой форме существует в каждом человеке. По существу, это – вопрос не образования, а воспитания, вопрос формирования целостной личности.

Поскольку современный специалист должен быть подготовлен так, чтобы всегда быть готовым идти нога в ногу с прогрессом науки и техники, его образование должно воспитывать в нем способность, как к интеллектуальному творчеству, так и к интеллектуально активному восприятию сделанного другими. Наука – это то, чему можно научить или научиться, то есть передать (и получить) знание и умение или же добыть это знание и умение самому.

Библиографический список

1. Садовничий, В. А. Роль образования и науки в переходе к устойчивому развитию / В. А. Садовничий // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 1. – С. 12.
2. Наливайко, Н. В. Философия образования: Некоторые проблемы формирования концепции / Н. В. Наливайко. – Новосибирск, 2000. – 141 с.
3. Шорин, В. П. Интеграция науки и высшего образования / В. П. Шорин // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 1. – С. 4.
4. Королев, А. Д. Интеграция / А. Д. Королев // Глобалистика: Энциклопедия / ред. И. Мазур, А. Н. Чумаков. – М., 2003. – С. 376.
5. Утробин, И. С. Еще раз о проблеме современных философских оснований интеграции науки и образования / И. С. Утробин // Философия образования. – 2004. – № 1(9). – С. 3–5.
6. Даниелян, Н. В. Роль системного подхода в современном фундаментальном образовании / Н. В. Даниелян // Философия образования. – 2004. – № 1(9). – С. 11–18.
7. Стриханов, М. Н. Об исследовательских инновационных университетах в России / М. Н. Стриханов // Исследовательские университеты. Интеграция науки и образования : материалы российско-американской научной конференции «Исследовательские университеты», Москва, 4–6 апреля 2004. – Тверской ИнноЦентр, 2005. – С. 32.
8. Дмитренко, В. А. Проблемы интеграции науки и образования / В. А. Дмитренко // Вопросы теории науки и образования: Приложение к журналу «Вестник Томского государственного педагогического университета». – 1998. – №1. – С. 7.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ромм Татьяна Александровна

*– кандидат педагогических наук, доцент,
зав. кафедрой педагогики и психологии исторического факультета ИИГСО НГПУ
E-mail: tromm@mail.ru*

Социальное воспитание – это понятие, одновременно отображающее явление воспитательной практики и явление педагогической теории. В статье представлена дискуссия на тему теоретико-методологических определяющих факторов в изучении проблем теоретизации и выстраивания понятий социального воспитания.

*Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ),
проект № 06-06-553а*

В эпоху радикальных перемен повышается ответственность школы и других общественных институтов за содействие решению проблем человека, возникающих во взаимодействии с окружающим миром, по мере усвоения и принятия социальных ценностей, норм и ориентаций, сложившихся в обществе. В связи с этим актуализируется социальная миссия воспитания, поиск его возможностей по обеспечению решения задач социализации человека педагогическими средствами, что является сутью социального воспитания, существующего наряду с семейным и религиозным. Современное состояние теоретизации социального воспитания связано с институционализацией социальной педагогики в 1990-е гг. XX столетия. Внимание к социальному воспитанию определяется тем, что оно характеризуется как важнейший приоритет в образовании (М.М. Плоткин), претендует на формирование отрасли социального и педагогического знания (Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, В.А. Сластенин).

Как видно, в обобщенном виде содержание социального воспитания для отечественных исследователей выражает:

- процесс и результат педагогической деятельности по социальному развитию, социальному формированию, социальной компетентности, включению в социальную жизнь;
- компонент культуры, отражающий цивилизационное, средовое своеобразие;
- педагогический механизм социализации;
- социальный институт (или сфера общественной жизни общества), решающий задачи политического, социально-защитного, воспитательного характера;
- систему общественной, государственной помощи человеку при определенных затруднениях, нарушениях;
- способ научного теоретизирования по поводу проблем взаимодействия человека и общества.

Неконвенциональный характер приведенных определений связан с особенностями развития социальной педагогики как научного знания.

Первая особенность развития социальной педагогики проявляется в широко распространенном утверждении об «интегративности и междисциплинарности как основы социальной педагогики». Как отмечает Б.З. Вульф, объективная природа социальной педагогики включает в себя, по крайней мере, три аспекта: социальный (она действует в определенных общест-

венных условиях); психологический (объектом и субъектом выступают люди, их личности и отношения); педагогический (в нем «разрешаются» оба предыдущих). «Только таким комплексом наук, их подходов, позиций и методов может быть изучен главный предмет социальной педагогики – целостность личности и среды ее жизнедеятельности» [2, с. 62]. Интегративность не только основа социальной педагогики, сама социальная педагогика призвана выполнять функцию интеграции объективного и субъективного в человеке.

Однако определение механизмов, способов обеспечения интегративности представляет трудность не только в практической области, но и на теоретическом уровне. Это хорошо отражает состояние понятийного поля социальной педагогики. Так, И.А. Липский, по результатам обобщения материалов диссертационных исследований по социально-педагогической проблематике, анализа монографической литературы, обозначает достаточно внушительный и эклектичный перечень основных используемых терминов [5, с. 133–134]. Он соглашается с выводом Ю.Н. Галагузовой о том, что в большинстве работ не обоснованы положения, по которым выделяются понятия, не определена структура понятийной системы социальной педагогики и не рассмотрено их взаимодействие с понятийной системой педагогики и других наук. Все вышесказанное отражается на формировании понятия «социальное воспитание», для определения которого, как минимум, нечетко выделены основания анализа.

Вторая особенность развития социальной педагогики заключается в недостаточной определенности ее научного статуса. Несмотря на то, что за последние годы появилось достаточно много работ, предлагающих свою интерпретацию социальной педагогики, анализ различных концептуальных подходов в основном лишь фиксирует их разнообразие (И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Т.С. Просветова и др.) Изменение понятийно-категориального аппарата частной научной области происходит в связи с процессами дифференциации и интеграции в развитии любой науки. Эти процессы задают векторы для формирования научных понятий (В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин). Для социальной педагогики это выражается в существовании двух тенденций. Первая из них связана с открытостью для знаний из другой сферы, расширением содержания, стремлением к синтезу с понятиями из других областей человекознания. Вторая – с ограничением потока новых знаний, сужением содержания, установления четких предметных границ. На данном этапе в социально-педагогическом знании процессы интеграции преобладают над процессами дифференциации, в связи с чем понятия еще не приобрели устойчивого характера. Вполне естественно, это затрудняет логико-гносеологические процедуры в отношении понятийной определенности социального воспитания.

Третья особенность, характерная для развития социальной педагогики, состоит в том, что сама по себе проблема категорий социальной педагогики не является пока сферой тщательного специального анализа. Некоторые авторы лишь фиксируют наличие «понятийно-категориального» (М.А. Галагузова), «категориально-терминологического» (И.А. Липский), «терминологически-понятийного» (Т.С. Просветова) аппарата. Категории социальной педагогики образуются как «результат научного поиска в связи с обобщением социально-педагогической практики». Категориально-терминологический аппарат социальной педагогики формируется, в числе прочего, за счет преобразования терминов педагогики в социально-педагогический контекст [3]. Все исследователи сходятся в том, что в социальной педагогике присутствуют категории, которые являются заимствованными, а обозначаемые ими явления и процессы изучаются также другими науками («социализация», «личность», «социальная активность» и др.). Наряду с этим существуют собственные категории, к числу которых относят понятие «социальное воспитание».

Многообразие содержательных интерпретаций социального воспитания сопряжено с признанием того, что для современной педагогики характерна проблема уточнения, осмысления или переосмысления базовых педагогических терминов и категорий. Разнообразные интерпретации понятия «социальное» также служат основанием для появления различных трактовок социального в педагогике, и соответственно – различных представлений социального воспита-

ния. Возникновение понятий как когнитивных конструктов происходит постепенно на основе предшествующего длительного периода чувственного осмысления явлений социального и педагогического бытия человека, которое, как правило, выражается через какие-либо представления или образы, возникающие в сознании человека, при размышлении или в вербальной коммуникации. Осознание многозначности и неисчерпаемости социальной и педагогической реальности (И.А. Колесникова, А.П. Огурцов, А. Шюц и др.) с необходимостью допускает и предполагает существование не только бесконечного множества реальных социально-педагогических проблем, но и разнообразных методологических оснований, равно как и соответствующих им эвристических исследовательских подходов. Это позволяет сделать заключение о существовании разных «педагогических образов» (Н.В. Бордовская), в том числе и теоретических, где каждый с той или иной степенью достоверности фиксирует лишь некоторые моменты, стороны или аспекты действительных педагогических проблем. Использование понятия «образ» для исследования гуманитарных проблем уже доказало свою научную состоятельность (Д.Н. Замятин, И.Д. Лельчицкий, А.П. Огурцов и В.В. Платонов, Н.Н. Родигина и др.). Соответственно, в самом общем виде, теоретический образ социального воспитания – это теоретически осмысленная интерпретация, суть «ментальная реконструкция» феномена социального воспитания, выраженная в разнообразных теоретико-гипотетических предположениях и концептуализациях. В контексте вышесказанного актуализируется внимание к уточнению причин возникновения реального многообразия авторских теоретических образов-интерпретаций социального воспитания, а также поиску путей определения адекватности подобных теоретических интерпретаций современным научным представлениям.

В работах Н.В. Бордовской, В.П. Борисенкова, Е.В. Бондаревской, М.В. Воропаева, А.Ф. Закировой, И.А. Колесниковой, В.В. Краевского, Л.М. Лузиной, Н.Д. Никандрова, А.М. Новикова, О.Г. Прикота, В.А. Сластенина и др. отмечается, что современный период развития педагогической науки характеризуется открытостью новым идеям, концепциям, течениям, направлениям. Методологическая основа современного исследования может выстраиваться как разноуровневая система установок, подходов, изначально ориентирующих ученого на целостный и всесторонний учет особенностей и типа проводимого исследования. Вопросы восприятия и понимания социального воспитания восходят к общей для всех гуманитарных наук проблеме социального познания, которое исторически сформировала два основных подхода – нормативный и интерпретативный. Нормативный подход заложен традицией позитивизма, свое развитие получил в концепциях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса и Р. Мертсона. Основы интерпретативного анализа, зародившиеся в «понимающей социологии» М. Вебера и «философии жизни» В. Дильтея, приводят далее к «символическому интеракционизму» Дж. Г. Мида и Г. Блумера и обретают законченный вид в трудах таких социологов и философов феноменологической и герменевтической ориентации, как Э. Гуссерль и Г.-Г. Гадамер, И. Гофман и А. Шюц, П. Бергер и Т. Лукман, Л. Витгенштейн и П. Рикёр. Исследовательская ориентация на классические, позитивистские (нормативные) идеи актуализирует абстрагирование социальных ситуаций от индивидуальных характеристик, их типичность, унифицированность. Метод познания проблем социального воспитания реализуется как метод объяснения связей в системе («социальное воспитание – общество», «социальное воспитание – человек» и пр.), содержание социального воспитания напрямую связано с упорядочиванием системы, приведением ее в «жесткий», нормативно-ценностный вид. Основной характеристикой связей внутри системы социального воспитания выступают жесткие причинно-следственные связи. Возможность реализации иной исследовательской ориентации связана с интерпретативно-понимающим научным подходом, провозглашающим множественность проявлений любого социального феномена. Теоретизация социального воспитания ориентируется на индивидуальные характеристики ситуации, ее уникальность, на абстрагирование от общих характеристик. Ситуации социального воспитания приобретают характер неповторимости, единичности, в связи с чем актуализи-

руются коммуникативные, эмоциональные, смысловые аспекты относительно контролируемой и направляемой социализации.

Нормативно-объясняющие основания для определения содержательной характеристики теоретического образа социального воспитания, его места в общей теоретической картине позволяют зафиксировать неразрывную связь понятия «социальное воспитание» с социально-педагогическими концепциями. Т.С. Просветова в анализе развития социальной педагогики в современных условиях приводит детальный перечень идей, ставших основанием формирования различных концепций социальной педагогики, задающими теоретико-методологическую направленность, структуризацию социально-педагогического знания, компонентом которого является социальное воспитание как научное понятие (И.А. Липский), как ведущая категория (М.А. Галагузова), научный объект (А.В. Мудрик).

Однако для прояснения сущности феномена социального воспитания этого оказывается недостаточно. Ограниченность нормативно-объясняющей методологии заключается в том, что она позволяет обосновать специфику содержания социального воспитания с учетом только макрохарактеристик социального как внешне заданных процессов, влияющих на человека и выражающихся в требовании приспособительных стратегий воспитания. Но установка на понимание социального как задаваемого объективными макроситуациями не позволяет в полной мере учесть субъективный план социальности, а также многообразие влияний и воздействий окружающего мира на человека в его рациональном и иррациональном существовании, ограничивает возможности воспитания рамками целенаправленной деятельности, ставит под вопрос сам факт признания существования социального воспитания как специфического вида.

Учет той или иной парадигмальной направленности важен и возможен на основе общенаучного принципа дополнительности. Феномен социального воспитания, истоки генезиса представлений о нем могут быть адекватно познаны при условии, что в фокусе нашего анализа остается все многообразие системных, культурных и антропологических, феноменологических и герменевтических характеристик и детерминант социального воспитания.

Прежде чем обратить внимание на различные характеристики в социальном воспитании, выявляемые при помощи нормативно-объясняющего и интерпретативно-понимающего подходов, необходимо еще раз подчеркнуть, что современная теоретизация проблем социального воспитания предстает в тесной взаимосвязи с проблемами социализации человека. То есть именно теория социализации выступает для теории социального воспитания в роли предпосылочной теории, следовательно, так или иначе понятая социализация задает свой ракурс понимания социального воспитания. Однако обращение к контексту социализации в большинстве анализируемых современных образов социального воспитания, оказывается недостаточно глубоким, несмотря на то, что в социологическом и социально-психологическом знании накоплен значительный багаж, составляющий содержание теории социализации. Утверждая, что социальное воспитание связано с решением задач социализации, важно видеть и осознавать, о каком понимании социализации (хотя бы на уровне субъект-объектного или субъект-субъектного подхода) идет речь.

Соглашаясь с тем, что именно концепции социализации задают предельно широкое поле для понимания различных проблем (духовно-нравственных, приспособительных, проблем самоопределения и самоутверждения и пр.) человека, возникающих у него во взаимодействии с миром, признавая возрастную, профессиональную, субкультурную, гендерную и прочие специфики этого процесса, педагогическая концептуализация социального воспитания должна быть расширена за счет включения этих аспектов; не должна замыкаться в пределах проблем девиантного поведения, социальной незащищенности тех или иных групп (социальных, возрастных) и т. д. Иначе перспективы собственно социального воспитания, связанные с проблемой человека в состоянии проблемы и помощи ему, неизбежно будут соотнесены с развитием теории и практики социальной работы.

Благодаря нормативно-объясняющей тенденции в содержании социального воспитания на первое место выдвигаются функции помощи, заботы средствами социальной политики, социальной работы, социальной реабилитации и коррекции, педагогики: «забота общества о поколении будущего, поддержка человека обществом, коллективом, другим человеком, помощь человеку в усвоении и принятии нравственных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений» [1, с. 16 – 17]. Это обеспечено соответствующими принципами социального воспитания: социальной детерминированности воспитания, политической неангажированности воспитания; единства наследственности, социальной среды и воспитания; соответствия технологии обучения и воспитания условиям индивидуального и коллективного воспитания; исторической преемственности в отборе духовных и нравственных ценностей, патернализма.

Гуманизм социального воспитания, при подобной направленности соотносимый с традицией милосердия, благотворительности, нередко подразумевает внешнюю ответственность, обязанность со стороны государства, общества, социального педагога, семьи по отношению к ребенку. Миссия социального воспитания формируется в связи с необходимостью реагирования на рост социальных девиаций, аномии, представляющих угрозу стабильности общества, или для поддержания «культурных эстафет». Социальное воспитание выступает как средство адаптации или реадaptации, ресоциализации человека (С.В. Беличева, В.А. Никитин и др.).

Цели и задачи социального воспитания в нормативно-объясняющем образе ограничены возможностями объективной ситуации. Позиции участников социально-воспитательного процесса уже заданы заранее: один (педагог, взрослый, родитель) призван помочь другому. Ведущей сферой социального воспитания становится сфера индивидуальной помощи, чаще в социальном учреждении (М.А. Галагузова, В.А. Никитин, Л.Е. Никитина и др.).

Интерпретативно-понимающие характеристики феномена социального воспитания в теоретическом образе связаны с идеями признания субъектности человека в его самоопределении к миру (А.В. Мудрик, М.В. Ясницкая, М.В. Шакурова, Б.В. Куприянов, Т.С. Просветова, М.М. Плоткин, В.А. Слостенин). Это очевидно на уровне формулирования принципов социального воспитания (А.В. Мудрик): принцип гуманистической направленности; природосообразности; культуросообразности, вариативности, коллективности, центрации на личность, диалогичности, незавершенности, которые составляют основание системы социального воспитания; «в общем виде выражают выработанные в обществе требования к воспроизводству определенного типа личности; определяют стратегию, цели, содержание и методы воспитания, стиль взаимодействия его субъектов» [6, с. 232]. Очевидно антропологическое основание «Концепции социального воспитания школьников в условиях модернизации российского общества» (М.М. Плоткин): целостность человека, уникальность личности, фокус формирования отношений в социуме. Антропологические характеристики социального воспитания как центральные формулирует Б.В. Куприянов: целостность бытия, направленность на развитие; присвоение культуры; освоение смысла жизни [4].

Таким образом, миссия социального воспитания определяется признанием значимости микрохарактеристик социального: от идеи развития и реализации потребности человека в социальном; от идеи гармонии человека и окружающего мира, несводимого к экономике, к политике, но, скорее, к культуре, обладающей ценностным потенциалом. Нельзя не согласиться с А.В. Мудриком, определяющим духовно-нравственные ценности как основу социального воспитания, а приобщение к ним – как цель. Реализация этой цели несводима только к помощи в ситуациях затруднения, ее достижение предполагает наличие у человека собственного опыта, его расширение для того, чтобы быть субъектом социальных отношений, реализовывать свою индивидуальность в реальных социальных условиях.

Понимание особенностей формирования теоретических и методических основ социального воспитания должно учитывать аксиологический аспект, согласно которому параметры анализа педагогической действительности определяют ценности (Б.С. Гершунский, З.И. Равкин,

В.Г. Пряникова и др.). Осмысление процесса становления социально-воспитательной идеи в России необходимо рассматривать во взаимосвязи с философской, культурной традицией, особенностями российской ментальности, многовековым опытом воспитания, а также – с учетом включённости российских процессов в контекст общемирового развития. Историческая обусловленность духовно-ценностного основания как детерминанта целей, задач, содержания, форм и методов социального воспитания в России стала основой для выделения содержательного контекста теоретических образов социального воспитания в России. Постановка в отечественной философии вопроса о значимости ценностной составляющей общественного бытия в работах, например, П.А. Флоренского, В.С. Соловьева была связана с философской традицией восстановления «цельности духовной жизни» посредством утверждения идеалов, или абсолютных ценностей. Эти ценности возникали из потребностей самого народа, его традиций и жизненного опыта, из того пласта национального самосознания, которое накопили предшествующие поколения в процессе исторического развития.

В «нормативном» образе социального воспитания отражались этатистски-значимые ценности (примат общественного (целого, общего) над личным (частным, отдельным)), господство подходов, свойственных классической научной рациональности с установками на позитивизм и сциентизм. Это привело к ориентации на ценности православно-общинного, патриархального образа жизни в теоретических образах дооктябрьского периода (А.С. Хомяков, Н.В. Щелгунов и др.); ценности социалистического образа жизни, коллективизма, социально-полезной деятельности в советский период (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, М.В. Крупенина, И.П. Каиров, Л.Е. Раскин). Соответственно целеполагание и содержание социального воспитания рассматривается как формирование государственно-востребованных качеств личности в традициях православно-религиозной или коммунистической нравственности; формирование общественно-полезных навыков личного поведения. Основными средствами социального воспитания становятся следование традиции, авторитету, механизмы принуждения, общественного контроля, поощрения/наказания, действие по образцам; значимость опыта коллективной (соборной) деятельности.

В «интерпретативном» образе социального воспитания закреплялись ценности религиозной духовности как высшей и естественной социальности человека: субъективного переживания, индивидуализма в дооктябрьский период (К.Н. Вентцель, С.Р. Булгаков, Н.К. Рерих, С.И. Гессен, Л.Н. Толстой); свободы и антиколлективизма в педагогических концепциях русского зарубежья (С.И. Гессен, В.В. Зеньковский).

Духовно-ценностная ориентация отечественной педагогики представляет возможность понимания существования социально-воспитательной идеи в России как всемерного задействования возможностей общества в воспитании подрастающего поколения, что нашло свое выражение в: пристальном внимании российских педагогов к проблеме социального/коллективного в антропосоциальном контексте; признании значимости эмоционального контекста решения задач социального становления личности как нравственного, религиозного, коллективного переживания общественных проблем. В связи с этим очевидно существование в отечественной традиции «нормативно-интерпретативного» образа социального воспитания, обусловленного ценностями: развития, нравственности как гражданственности, способности самореализации в общественно-значимой деятельности (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, В.П. Вахтеров, К.Н. Рукавишников, О.И. Пантюхов); межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе субъективного переживания общественных процессов (А.С. Макаренко, Н.Н. Иорданский, И.П. Иванов, В.А. Сухомлинский, Б.З. Вульф, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов). Целеполагание и содержание социального воспитания в нормативно-интерпретативном образе – от признания социального и индивидуального как дополняющих друг друга источников развития человека потребностей личности в социальном развитии – как формирование готовности ребенка к жизни в реальных социальных условиях; к активному деятельному участию в жизни общества на основе развития

чувства социальной сопричастности, социальной активности и сформированного отношения к миру, к другим и самому себе. Социальное воспитание в «нормативно-интерпретативном» образе социальными (общественные организации, негосударственная школа-община, органы местного самоуправления), групповыми (родительская общественность, детский коллектив, группы сверстников) и индивидуальными (сам воспитуемый, человек) субъектами.

Осознание существования неклассических основ научной рациональности с присущим им отказом от однозначных прямолинейных схем, признание многозначности мира наряду с представлениями о возможности познания этого мира, его понимания, все это делает актуальным вопрос не противопоставления/доминирования только интерпретативно-объясняющих или интерпретативно-понимающих оснований теоретизации феномена социального воспитания, а возможности сочетания этих подходов на основе общенаучного принципа дополнительности. Существование в современной педагогической науке концепций Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика и других подтверждает эту тенденцию: феномен социального воспитания предстает в теоретических представлениях как нормативно-интерпретативный по своему содержанию образ.

Учет той или иной парадигмальной направленности позволяет, с одной стороны, избежать одностороннего (в основном структурно-функционального), детерминистского понимания социального воспитания. С другой стороны, при анализе многомерных, противоречивых, дуальных явлений и феноменов, к каковым в полной мере относится и социальное воспитание, важно видеть и использовать в полной мере эвристический потенциал различных, зачастую конкурирующих парадигмальных подходов на основе общенаучного принципа дополнительности, что процесс анализа эволюции теоретических образов социального воспитания предполагает подход к генезису теоретических представлений о социальном воспитании как к совокупности процессов развития общенаучного гуманитарного знания соответственно характеру обществ традиционного, индустриального и постиндустриального типа; изменения научного понимания природы социального в воспитании; уточнения целей и задач педагогической деятельности в связи с проблемами социализации человека; субъективного предпочтения выбора нормативных или интерпретативных оснований теоретизации.

Библиографический список

1. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: Курс лекций : учеб. пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М. : Академия, 1999 – 440 с.
2. Вульф, Б.З. Социальная педагогика и процесс формирования личности / Б.З. Вульф // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М. : Тула, 1993. – Т. 1. – С. 59 – 71.
3. Галагузова, М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М.А. Галагузова. – Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. – Вып. 3. – Екатеринбург, 1998 – С. 168 – 184.
4. Куприянов, Б.В. Антропологические основы социального воспитания школьников / Б.В. Куприянов // Вестник Костромского университета им. Н.А. Некрасова. – 2006. – Т. 12. – Серия гуманитарные науки «Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика». – № 2. – С. 8 – 12.
5. Липский, И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ / И.А. Липский. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
6. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 368 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Кириллова Антонина Игоревна

*– кандидат социологических наук,
социолог МОУ гимназии №6 "Горностай" Советского района г. Новосибирска,
сотрудник лаборатории социологических исследований НГПУ
E-mail: Antonia_K@mail.ru*

Хотя основной задачей вуза является обучение, тем не менее, ни один преподаватель, а тем более руководитель вуза не может обойти воспитательных задач. Это подводит к необходимости изучения социальных характеристик студентов. В лаборатории социологических исследований НГПУ уже несколько лет ведется социологический мониторинг качества педагогического процесса. Возможности нашего инструментария проиллюстрированы на примере анализа уровня социализированности студентов. В своем анализе мы учитываем, что социализация включает в себя освоение социальных норм, с ведущей ролью норм морали и права.

Студенческий период – это время, когда деятельность семьи и школы по обучению и воспитанию подрастающего поколения проходит своего рода экзамен, проверку на прочность: это время серьезной оценки и переоценки ценностей, и время, когда эта проверка подводит молодого человека к определенным выводам о своем месте в жизни, "заставляя" становиться полноценным членом общества (гражданственным, социализированным, профессионально подготовленным и т.п.). Хотя вуз, по сравнению со школой, имеет преимущественный упор на обучение, профессионализацию, а не на воспитание, тем не менее, ни один преподаватель, а тем более и руководитель вуза не может пройти мимо воспитательных задач. В этой связи важность изучения "обратной связи" (от студентов к вузу), общественного мнения признается и на государственном уровне [5], и руководителями самих высших учебных заведений [6, с. 3].

Социологический мониторинг является действенным инструментом социальной диагностики, он позволяет регулярно получать оперативную информацию по интересующим заказчика вопросам. Можно выделить пять этапов обработки и анализа социальной информации: 1) сбор информации; 2) формирование базовой социально-информационной модели исследуемого объекта; 3) проведение социальной диагностики состояния объекта; 4) динамическое наблюдение и прогнозирование процессов функционирования объекта; 5) социальное проектирование, разработка рекомендаций и решений, направленных на совершенствование и развитие объекта [4, с. 186-188].

В лаборатории социологических исследований НГПУ уже несколько лет ведется социологический мониторинг качества педагогического процесса, есть разработанный и апробированный инструментарий. Одним из направлений работы лаборатории является анализ уровня социализированности студентов. Под социализацией учащихся мы понимаем двусторонний процесс воздействия общества на индивида и активности самого индивида, направленный на привитие ему и освоение им социальности (т. е. морально-позитивной направленности на других) и проявляющийся в созидательной мотивации и деятельности индивида. Социализация включает в себя освоение социальных норм, с ведущей ролью норм морали и права, что подразумевает стремление к "превышению" этих норм, так как нормы морали, по сути, не имеют верхней границы.

Проиллюстрируем некоторые возможности нашего инструментария на примере данных опроса студентов вузов г. Новосибирска и НСО, проводившегося при поддержке РГНФ (грант РГНФ № 04-03-65001а/т, руководитель Л.Г. Борисова) и обладминистрации (договор ФГ-3-04 с администрацией НСО, руководитель И.И. Харченко, организация-исполнитель ИЭиОПП СО РАН) по теме: «Роль семьи и организаций по работе с молодежью в формировании отношения подростков к употреблению психоактивных веществ». Опрос проводился в 2003 г., число опрошенных составило 3647 человек (подробнее см. [2]).

Сравнивая ответы студентов на различные вопросы, мы можем составить эмпирический социальный портрет студентов данного вуза, курса, специальности и т. п. (см., например, [3, с. 294–304]).

Мы можем выяснить также, различаются ли студенты с разным уровнем социализированности по таким направлениям, как нравственное, гражданское и социально-психологическое развитие.

Наши исследования показали наличие прямой связи между уровнем социализированности студентов и неприятием ими *аморальных и противоправных способов добывания денег*: чем более социализирован человек, тем выше вероятность отрицательного отношения к таким способам добывания денег, как перепродажа, брак по расчету, проституция, кража, обман, грабёж, связь с преступным миром. Также налицо прямая связь уровня социализированности студентов с практикуемой ими *формой брака*: более социализированные студенты предпочитают зарегистрированный брак. Так, в гражданском браке состоят от 57% низко- до 29% высокосоциализированных студентов; в зарегистрированном – от 43% до 71% соответственно.

Мы выяснили, что среди жизненных целей более социализированных студентов преобладают хорошее образование, стать хорошим специалистом, добиться всего своим трудом, развивать себя как личность, приносить пользу людям, создать семью, завести детей, обеспечить семью. Студенты с преобладанием девиантных тенденций (низко социализированные студенты) выбирают такие цели, как жить богато, заработать деньги, развлекаться, приятно проводить время. Мы видим, что для социализированных студентов оказалась характерна ориентация на нематериальные ценности, они более стремятся развивать себя и отдавать себя людям. Для студентов, склонных к девиации, более характерно обратное: стремление к материальному благосостоянию (жить богато, заработать деньги). При этом они желают этого пассивно: у них нет большего стремления сделать карьеру, добиваться признания, основать свой бизнес. Такое стремление к «богатству даром» у группы студентов с преобладанием девиации подтверждается и другими данными: у «девиантной» группы студентов при большей склонности к деньгам нет большего желания заработать их тяжелым трудом или готовностью пожертвовать своим отдыхом ради денег или карьеры.

Каково общее отношение студентов к богатству и средствам его достижения, и как это проявляется в выборе профессии? *Желание стать богатым* даже с риском уголовного наказания нарастает по мере снижения уровня социализированности: если в группе высокосоциализированных студентов такое желание демонстрирует 1%, то в группе низкосоциализированных студентов 38% готовы пренебречь законом. Вместе с тем, безразличное отношение к богатству более характерно для социализированных студентов: так ответили 10% из группы с низким уровнем социализированности и 32% – из группы с самым высоким уровнем социализированности.

Что касается того, где студенты хотят работать, то корреляция с социализированностью наблюдается в шести сферах: здравоохранение, образование – воспитание, наука – преподавание в вузе, культура (прямая связь), финансы и торговля (обратная связь). Желающих работать в этих сферах в данной группе 3%, 7%, 10%, 3%, 28% и 28% соответственно.

Кроме того, в группе с низким уровнем социализированности наибольшая доля желающих работать в сфере развлечения (32%) и аппарате госуправления (25%). Очень разнообразно про-

является связь социализированности студентов с возможностями, которые они ценят в своей профессии.

Сферы, в которых хотели бы работать преимущественно социализированные студенты: здравоохранение, образование, наука и культура. Это профессии, требующие большой самоотдачи и малооплачиваемые (данные получены до повышения зарплаты врачам и преподавателям). Где же предпочитают работать студенты «девиантной ориентации»? Там, где много платят: финансы, торговля. Соответственно, ценят в своей профессии: «девианты» – высокий денежный доход и возможность организовать собственное дело; «социализированные» студенты – возможность применять свои способности, быть самостоятельным в своей работе, работать творчески, стать высококвалифицированным специалистом, быть полезным обществу и постоянно общаться с людьми.

У более социализированных студентов спокойное отношение к богатству, отрицательное отношение к незаконным способам его достижения, позитивное отношение к бедным. Это находит отражение в том, какую профессию они выбирают, и что в своей профессии ценят. Более социализированные студенты имеют достаточно прочный нравственный стержень, устойчивую направленность на позитивный моральный выбор. В целом, прямая связь социальной зрелости (социализированности) с нравственностью однозначна.

Социализированные студенты проявляют больше активности по отношению к молодежным организациям, общественно-политической жизни, также они более готовы выполнить свой гражданский долг в рядах российской армии. Еще одним показателем гражданской позиции мы считаем профессиональное определение студентов. Между уровнем социализированности студентов и их профессиональным самоопределением существует (прямая) связь. В группе с низким уровнем социализированности лишь $\frac{1}{4}$ студентов ответили, что выбор учебного заведения сделан ими правильно, 30% считают правильным свой выбор профессии, 20% ответили, что намерены работать по профессии. В группе с высоким уровнем социализированности эти цифры составляют 71%, 70% и 61% соответственно. Основными причинами (от 20% и более отметивших причину) выбора профессии у студентов из группы с низким уровнем социализированности оказались интерес к работе (28%) и легкость трудоустройства (21%). Почти половина студентов этой группы (49%) отметили, что выбор профессии ими был случаен. Таким образом, гражданская позиция активнее у более социализированных студентов.

Чем социализированнее студенты, тем с большим уважением они прислушиваются к мнению родителей и уважаемого ими педагога. К мнению родителей прислушиваются от 51% (группа с низким уровнем социализированности) до 74% студентов (группа с высоким уровнем социализированности). Мнение уважаемого педагога ценят от 3% до 24% студентов (их численность возрастает по мере роста уровня социализированности). У более социализированных студентов реже случаются конфликты с родителями: ответили, что конфликтов почти не бывает, от 22% (группа с низким уровнем социализированности) до 65% студентов (группа с высоким уровнем социализированности). Значимости многих причин конфликтов ослабевают по мере роста социальной зрелости студентов. Снижается значимость поздних возвращений домой, вредных привычек и плохого характера студентов, низкой успеваемости, малой помощи по хозяйству, вмешательства родителей в личную жизнь студента. Более социализированные студенты чаще получают поддержку, утешение от родителей, друзей, в т.ч. близкого друга, и даже от педагогов. В низко-социализированных группах 71-78% студентов ответили, что никогда не получали психологическую поддержку, утешение от учителей. При этом частота получения материальной помощи от родителей, друзей, близкого человека не связана с уровнем социализированности студентов. Таким образом, у более социализированных студентов выше удовлетворенность взаимоотношениями с родителями, однокурсниками и педагогами.

Более социализированные студенты имеют прекрасное социальное самочувствие: они чаще чувствуют себя счастливыми и в хорошей физической форме, удовлетворены своей жизнью, они с уверенностью смотрят в свое будущее и видят для себя больше социальных воз-

можностей по сравнению с родительским поколением. У них реже бывает раздражительность и нервозность. Также более социализированные студенты имеют большую удовлетворенность всеми сторонами своей жизни: тем, как проводят свободное время, возможностями для своего обучения и развития, для проявления своих способностей, своим интеллектом, внешним видом и даже материальной обеспеченностью (при том, что доходы у более социализированных студентов в целом ниже). Все перечисленные переменные прекрасно коррелируют с уровнем социализированности. Общий вывод: социально-психологическое развитие (и/или состояние) выше в группах с большей социализированностью.

Кроме построения социального портрета той или иной группы, описания и анализа ее качественных характеристик, мы можем сравнивать крайние группы между собой. В нашем примере таковыми являются группы высоко и низко социализированных студентов (с высоким уровнем девиантности). Подобные сравнительные портреты помогают лучше понять студентов из низкосоциализированных групп, выявить круг возможных причин их низкой социализированности, что делает профилактику этого явления более прицельной и эффективной. В процессе такой профилактики необходима не только разовая диагностика, но и мониторинг уровня социализированности учащихся.

Лаборатория социологических исследований НГПУ уделяет значительное внимание изучению подобных характеристик студентов в силу их высокой общественной значимости: недостаточно ограничиться задачей профессиональной подготовки и выпустить высококвалифицированного специалиста. Необходимо, чтобы этот специалист был настроен работать на благо общества, а не во вред ему. Поэтому мы считаем необходимым отслеживать правильность осуществления учащимися своих социальных функций. Результатом здесь должна является личность с богатым внутренним содержанием, с высоким уровнем социализированности: это молодежь, которая имеет будущее, жизненную перспективу, «золотой фонд» общества. Как она будет строить свою жизнь, жизнь других людей, общества – это зависит от того, насколько адекватно функционирует сама система образования. От того, как молодежь будет строить жизнь (свою, других людей, общества), зависит будущее любого государства и мира в целом. Подростки и студенты, приобретая положительные социальные качества, в свою очередь входят в общество социальными, экономическими, политическими субъектами, привнося переосмысленные позитивные ценности, нормы, правила, тем самым модифицируя объективную реальность.

Портретная социологическая информация должна стать неотъемлемым элементом мониторинга образовательного процесса любого вуза. При этом социологическая информация, накапливаемая в системе образования, должна обладать сопоставимостью: организация социологических исследований должна обеспечивать возможность сравнения данных исследований, проведенных в разное время, в разных учебных заведениях, регионах. Для этого работа социологов в системе образования должна согласовываться по определенным параметрам. Это могут быть общие цели, предмет и объект исследования, особенно методики и даже характер получаемых таблиц. Необходимо сравнение социологической информации о разных вузах. Эта работа требует дополнительных организационных, финансовых затрат, решения вопроса о допуске в различные вузы. До сих пор подобная работа держится в основном на энтузиазме конкретных руководителей вузов и социологов [1].

Библиографический список

1. Борисова, Л.Г. Социологическое сопровождение образовательного процесса / Л. Г. Борисова // Социология в Сибири: состояние и перспективы развития. – Новосибирск, 2003.
2. Борисова, Л. Г. Региональная социологическая служба в образовании : учебно-метод. пособие / Л. Г. Борисова, А. И. Кириллова ; под ред. Е. Б. Мостовой. – Новосибирск : Изд-во НГПУ. – 2005. – 207 с.

3. Кириллова, А.И. Социальные портреты студентов с разным уровнем социализированности / А.И. Кириллова // Педагогический профессионализм в современном образовании : материалы международной научно-практической конференции, г.Новосибирск, 20-22 февраля 2006 г.: [В 2 ч.] / науч. ред. Е.В. Андриенко. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2006. – Ч. 2. – С. 294–304.
4. Ковалев, В.Н. Социология управления социальной сферой: учебное пособие для вузов / В.Н. Ковалев. – М. : Академический Проект, 2003. – С. 186-188.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Управление школой. – М., 2002. – № 27-28.
6. Специалист с высшим педагогическим образованием: качество подготовки и социальные ориентации / сост.: Р.М. Антропова, Л.Г. Борисова, А.Н. Валов и др. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2002. – 360 с.

ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ УСТОЙЧИВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Комиссарова Ирина Геннадьевна

*– ведущий программист лаборатории социологических исследований НГПУ
и отдела социальных проблем Института экономики и организации
промышленного производства (ИЭОПП) СО РАН
E-mail: comir@ieie.nsc.ru*

Выявление социологического портрета современного студенчества, обучающихся влечет за собой определение самого понятия “социологический портрет”, наиболее характерных типовых устойчивых черт, выдвижение предварительных научных гипотез этого социального явления. Результатами социологического портретирования являются укрупненное типологическое описание и сопоставление, выявление сходства и различия изучаемых объектов, определение тенденций и т. д. При том существуют проблемы более точного определения набора и уровня устойчивости портретных социологических характеристик. Этому посвящена исследовательская работа, проводимая в лаборатории социологических исследований НГПУ.

Институт высшего образования в России в последние десятилетия претерпевает значительные изменения – и в сфере самого образовательного процесса, и по социологическим характеристикам, присущим самим студентам. В связи с этими изменениями меняется социологический портрет обучающихся.

Анализ развития высшего образования в России показывает, что институт высшего образования развивается под влиянием как внутренних факторов, обусловленных в первую очередь изменениями в общественной жизни страны, так и внешних, мировых факторов, процессов глобализации, информатизации, сдвигов в сторону тенденций, присущих развитым постиндустриальным^{*)} странам. На это указывают исследования российских социологов. В монографии

^{*)} Концепция постиндустриального общества получила широкое признание в результате работ профессора Гарвардского университета Дэниела Белла, в частности, после выхода в 1973 г. его книги «Грядущее постиндустриальное общество» для обозначения современного общества, которое противопоставляется доиндустриальному и индустриальному типам общества. И. Уолтерстайн, характеризующий современное общество как постмодернистское, Мануэль Кастельс – один из самых авторитетных социальных мыслителей и исследователей современного мира, в 1996-1998 гг. опубликовавший фундаментальную

социологов Самарского государственного университета [1] отмечается, что в российском образовании обнаруживается рост численности студентов и высших учебных заведений, информатизация образовательных процессов, появление качественно новой образовательной среды – киберпространства, представляющего собой виртуальную реальность с огромными возможностями накопления, обработки и передачи информации. Как и за рубежом, в России наблюдается появление новых неклассических образовательных технологий (вплоть до дистанционного обучения), направленных на улучшение качества образования и выработку у учащихся принципиально новых качеств – устойчивых навыков к творчеству и инновациям – как в образовательной среде, так и в дальнейшей жизни, т. е. наблюдаются процессы, связанные с возрастанием роли личностного фактора.

«В настоящее время современное образование все более идентифицируется как продолжающийся в течение всей жизни процесс, обеспечивающий поддержание и обогащение личностного статуса и профессиональной компетентности человека. Непрерывное образование – пожизненный стадиальный процесс освоения знаний и умений, сориентированный на поступательное обогащение творческого потенциала личности и ее духовного мира; состоит из двух основных преемственно связанных этапов:

а) обучение, воспитание и развитие, предшествующие вступлению в самостоятельную жизнь;

б) учебно-познавательная деятельность в период взрослой жизни» [2].

То есть понятие *студенчество* приобретает два значения:

- самостоятельного процесса – в течение всей жизни личности;

- определенной молодежной группы людей, приобретающих свое базовое образование.

Очень непросто рассмотреть студенчество процессуально: информация должна накапливаться в течение жизни обучаемых людей, требуется масштабный мониторинг. Однако рассмотрение студенчества как социальной группы молодых людей, первоначально после окончания средней школы обучающихся в высших учебных заведениях, изучение портретных характеристиках этой социальной группы и их изменений во времени позволяет отобразить характер изменчивости института образования.

Чтобы определить, какие именно характеристики студенчества нужно выделить в подобном исследовании, остановимся на рассмотрении понятия *социологический портрет*.

Согласно энциклопедическому словарю, слово "**портрет**" (фр. *portrait*) означает "изображение или описание человека или группы людей". Наряду с внешним сходством портрет призван запечатлеть духовный мир изображаемого человека (людей), а вместе с этим создать и типичный образ представителя определенной народности, класса, эпохи, культуры.

Идея анализа социально-психологического портрета типичного представителя какого-либо сообщества не нова. Уже в античности Платон при характеристике форм правления использовал описание людских характеров, соответствующих, по его мнению, каждому из видов государства. Описание человека через понимание его духовного мира как личности находим в литературных памятниках. Философу поздней античности, Плотину также был присущ "изобразительный" портретный подход.

трехтомную монографию "Информационная эпоха", посвященную проблемам глобализации и анализу нового типа общества (Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I-III. Oxford: Blackwell Publishers, 1996-1998), отмечают следующие черты современности:

- общество нестабильно, что подразумевает наличие множества культур и субкультур, которые сосуществуют и/или приходят на смену друг другу, причем этот процесс протекает довольно быстро. Данный признак определяют как "полистиличность";

- в постиндустриальном обществе чрезвычайно важную роль приобретает образование. Это проявляется как в необходимости получать образование и стремиться к нему, так и в прямой зависимости между образованием, социальным статусом и уровнем доходов (впрочем, это более характерно для западных стран, чем для России, но она и находится только на пути к становлению данного типа общества).

Изображения *картины мира и портретирование* особенностей национальных характеров, души народов использовал в своем творчестве немецкий философ и историк, один из основоположников современной философии культуры, Освальд Шпенглер в своем главном произведении "Закат Европы" [10].

Шпенглеровская физиономика – артистическая практика духовного портретирования. Шпенглер берет науку, искусство, религию, политику, быт, пейзаж определенной эпохи и, освобождая все эти ценности от ярма объективной сверхисторической значимости, рассматривает их исключительно как символические образы переживаний портретируемой им исторической души.

Эрих Фромм в своей книге "Бегство от свободы" [12] рассматривал понятие "социальный характер" – в отличие от индивидуального характера.

"Для понимания социальных процессов важен именно социальный характер", – писал он в своей работе. "Мы обращаем внимание не на те характеристики отдельной личности, которые отличают ее от других, а, наоборот, анализируем те качества, которые являются общими для большинства представителей той или иной группы. Такую совокупность черт характера можно с полной уверенностью назвать **социальным характером**.

Социальный характер составляет только та *совокупность черт характера, которая присуща большинству членов определенной социальной группы и которая появилась как результат общих для всех ее членов переживаний и общего жизненного уклада*.

Если наша цель – наиболее полно разобраться в психологии одного индивидуума, то в этом случае главную роль будут иметь дифференцировочные элементы. Но если мы стремимся узнать, каким образом поток человеческой энергии выбирает то или иное русло и действует в качестве производительной силы при данном общественном строе, то внимание следует обращать, прежде всего, на характер социальный" [12].

Питирим Александрович Сорокин в четырехтомной монографии "Социальная и культурная динамика. Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений" [5] также использовал "изобразительный подход". "Особенно неожиданным может показаться портрет нашей современной культуры, нарисованный на нижеследующих страницах", – писал он в предисловии к этому изданию. В результате анализа различных культур он заключает: "... Другими словами, **типы и характерные черты** культурной ментальности и поведения неравномерно распределены среди различных социальных групп, а также в системах интегрированной культуры, создаваемых и оберегаемых этими группами. Вот как распределяются типы и характерные черты, являющиеся типичными или, по крайней мере, наиболее заметными в каждой группе ..." Однако П.А. Сорокин не останавливается лишь на классификации и, критикуя множественные и разнообразные определения социальных явлений исследователей и историков, предлагает не "передавать эмоции в словах", а попытаться "измерить социальные штормы", вводя свою систему измерения динамики изменений, по сути новые социологические индикаторы.

Итак, для портретирования социальных групп необходимо **выделение устойчивых типовых характерных черт**. И только такие основные характеристики могут являться основанием для социального портрета. Как правило, в структуру социального портрета входят социальные, демографические, социально-психологические характеристики социальной группы. Социологический портрет описывает укрупненно усредненного представителя изучаемой совокупности.

В современной социологии "портретные" исследования проводятся во всем мире и в России довольно часто. И их основными результатами являются укрупненное типологическое описание и сопоставление, выявление сходства и различия используемых объектов, определение тенденций и т.д. Социологические исследования фиксируют **устойчивые признаки** определенного явления, дают возможность сравнивать реальное и желаемое [4].

Проблема состоит в том, что устойчивые характеристики в нашу переходную эпоху претерпевают динамические изменения. И возникает необходимость установить некоторые критерии такой типологической устойчивости, сравнить и понять, насколько характеристики того же студенчества изменились по сравнению с ранее существовавшими. И по анализу наиболее устойчивых сравнить современное положение в различных вузах. По значениям индексов таких устойчивых характеристик рассмотреть, где и насколько значения различаются и почему.

В практике образовательных учреждений Новосибирска уже предпринято исследование по составлению социологического портрета учащегося вечерней школы в 2004 г. Наталья Антоновна Хрящёва, социальный педагог вечерней (сменной) общеобразовательной школы № 6, опираясь на свой большой педагогический опыт, провела социологический опрос и опубликовала его результаты [4].

В число основных показателей, характеризующих устойчивые факторы, она предложила взять следующие:

- социально-демографические характеристики;
- ценности и цели;
- отношение к образованию, учебе в учебном заведении;
- отношение к профессиональной деятельности, занятиям в дальнейшей жизни;
- самовосприятие и самооценка поведения, личностный рост;
- уровень творческой активности и самоактуализации.

Тем не менее, существуют проблемы более точного определения набора и уровня устойчивости портретных социологических характеристик.

В последние десятилетия студенчество в России претерпело изменения хотя бы по той причине, что из довольно элитарной группы превратилось в массовое молодежное сообщество. Если ранее студентом становился один из десяти выпускников средних школ, то теперь 7 человек из десяти, получающих школьный аттестат, становятся студентами высших учебных заведений. Это коренным образом меняет портретный облик студенческой группы и ставит новые задачи в сфере образования.

Раньше в студенты, по сути, элитную группу, попадали наиболее способные молодые люди с сильной предварительной подготовкой – как образовательного порядка, так и высокой мотивацией – личностной, родительской, учителей средней школы, репетиторов. Сейчас студенчество обрело массовые характеристики. Для теперешних студентов характерна самая разнородная подготовка. Выбор учебного учреждения зачастую стал носить довольно случайный характер. Студенты теперь могут разговаривать не “высоким слогом”. Отмечается и довольно сильная изначальная профессиональная дезориентированность, и очень разные мотивы обучения в вузе. Часто в процессе обучения они получают не столько профессиональные навыки и знания, сколько улучшают свои коммуникативные навыки в общении. В студенты идут, чтобы принадлежать к определенной кагорте в молодые годы и в последующей жизни.

На характерные особенности студентов, по-видимому, оказывают большое влияние также образование, статус и социальные ценности родителей и отношение к учебе и будущему их сверстников.

Н. Лясников, Ю. Лясникова в своей статье “Социально-экономические условия формирования духовной культуры студенческой молодежи” [6] определяют студенчество как интеллектуальный потенциал общества, совокупность личностей, способных к сохранению, переосмыслению имеющихся и созданию новых знаний с целью решения актуальных задач, возникающих перед обществом. Основными характеристиками студентов в этой связи становятся направленность на получение знаний, способность к их осмыслению, созданию нового решения поставленных ранее и не разрешенных задач, ценностями в этом случае выступают само **образование, личностный рост, самореализация**. Единым для всех студентов является характер деятельности в рамках обучения. То есть “характер труда студентов, заключающийся в систе-

математическом накоплении, усвоении, овладении научными знаниями, и его основные социальные роли, определенные положением студенчества как резерва интеллигенции” [6].

Гипотезой нашего исследования, посвященного анализу устойчивости портретных характеристик современного студенчества, является следующее положение:

Студенчество изменяет свои портретные черты: портрет “интеллигента” сменяется портретом “интеллектуала”, приобретая следующие типологические признаки:

- ориентация на профессиональную деятельность, а не на «культурное миссионерство»;
- высокий уровень образованности и профессионализма;
- стремление к высоким жизненным стандартам;
- сочетание гибкости и независимости;
- стремление следовать правовым нормам и социальным идеалам, а не нравственным критериям;
- высокая личная самооценка.

Возможно, современный студент даже становится *когнитарием* – производителем знаний, и в будущей своей жизни готовится не только к адаптации к определенным условиям, быть транслятором уже полученных ранее знаний и навыков, но и к производству различных инноваций и созданию нового знания, выработке новых современных технологий.

Эти гипотезы можно проверить в процессе вторичного анализа эмпирических данных, накопленных в Лаборатории социологических исследований НГПУ, с помощью проведения корреляционного, дисперсионного, регрессионного анализа признаков, кластерного анализа структуры объектов – с использованием математическо-статистического пакета SPSS и разрабатываемой научной социологически-математической методики расчетов и анализа информации (продолжение научных исследований группы математиков В.С. Костина ИЭОПП СО РАН, имеющих в основании математически-методический инструментарий, разработанный кандидатом технических наук П.С. Ростовцевым).

Выявление, описание и сравнение социальных портретов студентов разных групп по уровню материального благополучия, учебной и рабочей нагрузке, формам досуга, желаемой профессиональной направленности в будущем, ценностным ориентациям, взаимоотношениям с людьми, отношению к труду и общественной деятельности, удовлетворенности своей жизнью, созидательной творческой активности, а также индикация устойчивости характеристик в выделенных группах – по методикам, разработанным лабораторией социологических исследований НГПУ (научный руководитель – доктор социологических наук Е.Б. Мостовая) – серьезная задача, для решения которой имеются все необходимые условия.

Библиографический список

1. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации. – Самара : Изд-во “Самарский университет”, 2001.
2. Социализация молодежи в условиях развития современного образования : материалы международной научно-практической конференции / под ред. Е.В. Андриенко. – Новосибирск, 2004.
3. Ивашова, В.А. Социальный портрет учащегося профшколы / В.А. Ивашова, Т.Ф. Маслова, В.К. Шаповалов. – М. : Изд. центр АПО, 2001.
4. Хрящёва, Н. А. Социальный портрет учащихся современной вечерней школы / Н. А. Хрящёва // Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области. – 2005. – № 1.
5. Сорокин, П.А. Социальная и культурная динамика / П.А. Сорокин. – СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного ин-та, 2000.
6. Лясников, Н. Социально-экономические условия формирования духовной культуры студенческой молодежи / Н. Лясников, Ю. Лясникова. – М., 2001.
7. Ручкин, Б.А. Молодежь и становление новой России / Б.А. Ручкин // Социс. – 1998. – № 5.
8. Касьянов, В.В. Социология / В.В. Касьянов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003.

9. Manuel Castells Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I-III. Oxford : Blackwell Publishers, 1996-1998.
10. Шпенглер, О. Закат Европы / О. Шпенглер. – М. : Мысль, 1993.
11. Барсова, Л. "Закат Европы" Час пик 1997 г.
12. Фромм, Э. "Бегство от свободы" / Эрих Фромм. – Минск, 2000.
13. Социально-психологический портрет инженера. – М. : Мысль, 1977.
14. Лисовский, В.Т. Динамика социальных изменений (опыт сравнительных исследований социологических исследований российской молодежи) / В.Т. Лисовский //Социс. – 1998. – № 5.
15. Образование – фактор духовного и социального развития общества : материалы всероссийской научно-практической конференции (Борисовских чтений) / под науч. Ред. Е.Б. Мостовой. – Новосибирск, 2005.

СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА: ОСОБЕННОСТИ И НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Селина Татьяна Михайловна

*– кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры управления образованием ФПК и ППРО НГПУ*

В статье рассматриваются основные качественные характеристики сельской школы и их влияние на процессы реструктуризации и профильного обучения в школе в условиях сельской местности.

Проблема сельской школы на протяжении всей истории отечественного образования была одной из центральных. В 20-30-е годы XX века проводились глубокие исследования по изучению крестьянских детей. Известному ученому, педагогу-исследователю С.Т. Шацкому принадлежит первенство в разработке таких важных для педагогики проблем, как школа-центр воспитания в социальной среде, функционирование школы как комплекса учреждений, реализующих преемственность и целостность в воспитании. В силу исторических причин процесс развития зарождавшихся идей в этой сфере замедлился. Наименьшее количество исследований по вопросам воспитания в сельской школе приходится на годы унификации школьного образования, то есть на 30 – 60-е годы 20 века. Педагоги-исследователи вновь обратили свое внимание на особенности малочисленных школ лишь в начале 70-х годов. И это не случайно, ибо сельская школа в эти годы стала играть роль главного "селообразующего фактора", а значит, могла оказывать значительное влияние на среду. Учёные искали пути повышения воспитательного потенциала сельской школы и видели его в создании социально-педагогических комплексов, школ-комплексов типа "школа-клуб", "школа-детский сад". Социально-педагогическое наследие содержит идеи, многие из которых не только не отошли в прошлое, а, сохраняя историческую преемственность, чрезвычайно актуальны сегодня, могут и должны быть использованы в современных условиях.

Проблемы сельской школы и управления ею в последние годы привлекают все большее внимание ученых, педагогов-практиков, многих исследователей. Это объясняется недостаточной разработанностью данных вопросов.

В изучении феномена сельской школы существуют объективные трудности. Сельская школа – собирательное понятие, которым обозначаются различные по типам и видам деятельности, условиям функционирования общеобразовательные школы в сельской местности. Но при всех региональных, социально-экономических и других различиях имеют место повторяющиеся особенности сельской школы.

Малочисленность школ. По данным Минобразования РФ за 2002 год, в сельской местности около 70% всех школ – малочисленные. Более 40% малочисленных школ имеют наполняемость до 100 учащихся. Малочисленность учащихся порождает такое явление, как психологическая монотомия, и требует внедрения индивидуальных, групповых, игровых педагогических технологий.

Полифункциональность деятельности сельского учителя. Многие сельские школы недостаточно укомплектованы кадрами, в то же время всегда была большая текучесть молодых специалистов. К этому можно добавить малочисленность учащихся. Все вместе породило такое явление сельской школы, как учитель-многопредметник. С одной стороны, это усложняет ра-

боту учителя, но с другой – выявляет потребности сельской школы в интегративных образовательных программах.

Безальтернативность в образовательном пространстве. В сельской местности школа, как правило, является единственным образовательным учреждением по месту жительства учащихся. В отличие от города на селе ученик прикреплен к конкретной школе, у него нет возможности выбора. Это лишает ученика сельской школы возможности дополнительного развития.

Зависимость от местоположения и социально-экономического потенциала местности. Чем ближе школа к городу, тем большими возможностями она располагает для интеграции детей в социальную и культурную жизнь общества, успешнее решается проблема ее кадрового обеспечения, теснее профессиональные контакты работников школы со специалистами аналогичного профиля, свободнее доступ к новейшей информации, культурным объектам города.

Стихийная интегративность. В ней вместе обучаются дети вполне здоровые, нормально развитые и дети, имеющие отклонения в умственном и физическом развитии, и даже дети-инвалиды, то есть происходит то, чего на протяжении десятилетий не удается достичь отечественной городской школе и к чему с большим упорством, издержками и достижениями последние 25-30 лет идет мировая школа.

Полифункциональность. Школа выполняет многочисленные социально-педагогические функции: социально-педагогическая и социокультурная работа с населением, работа с семьей, допрофессиональное сельскохозяйственное образование учащихся. Социокультурная сфера села, традиционно отстававшая в своем развитии от уровня развития этой сферы в городах, всегда требовала заполнения пустующей ниши в культурном пространстве. Там, где эту нишу занимала школа, активно участвуя в культурно-просветительной работе с населением, сельская жизнь наполнялась новым культурным содержанием. Благодаря школе повышался культурный уровень сельских жителей. По традиции родители сельского ребенка более уважительно относятся к школе, чем родители его городского сверстника. Более высокий авторитет сельского учителя обусловлен пониманием его миссии в воспитании и развитии ребенка, осознанием его превосходства как профессионала в своем деле.

В условиях перехода к многоукладной экономике сельская школа вынуждена самостоятельно решать задачу трудового воспитания и обучения учащихся. Допрофессиональная сельскохозяйственная подготовка экономически и экологически грамотных владельцев личных подсобных хозяйств (именно так может быть сформулирована сегодня задача школы) становится важным фактором обеспечения потребности сельского хозяйства и социальной защиты личности выпускника сельской школы.

Многообразие видов школ. В условиях экономического упадка хозяйств, скрытой безработицы наличие школы выступает порой единственным сдерживающим фактором, позволяющим сельским жителям мириться с тяжелым положением и приспосабливаться к ситуации. Если в городе объединяющую роль играет то или иное предприятие, обеспечивающее занятость населения, то в сельской местности, население которой во многом перешло на самообеспечение, таким объединяющим «селообразующим» фактором является школа. На практике известны случаи, когда школа, благодаря ее активной работе с населением, спасала угасающую жизнь деревни. Школа вынуждена интегрироваться с немногочисленными учреждениями социальной сферы, хозяйствами, расположенными в микросоциуме. Интегративные модели сельских школ – закономерное явление, отражающее стратегию выживания малых социальных общностей. Среди типичных видов сельских школ важное место занимают: школа – детский сад, школа – сельский клуб – детский сад, учебно-воспитательный комплекс, школа – хозяйство, школа – филиал ПТУ, школа – детский дом – сельский клуб, агрошкола, фермерская школа, школа с группами продленного дня по месту жительства и др.

Большая значимость трудового воспитания. Повышенное внимание сельской школы к вопросам трудового воспитания и обучения школьников обусловлено спецификой образа жизни сельского населения, непреходящей ценностью которого является труд на земле.

Слитность с природным окружением. Сельская школа, ежедневно, ежечасно соприкасаясь с природой и сельскохозяйственным производством, потенциально обладает более широкими возможностями использования этого фактора в образовательном процессе.

История педагогики помнит немало примеров построения уникальных моделей сельских школ, прогрессивных для того или иного периода истории страны. Уникален опыт Павлышской школы В.А. Сухомлинского. В целом в сельском социуме школа играет более значимую роль в жизни индивида, его семьи, чем школа в мегаполисе.

Таким образом, специфика сельской школы связана с малочисленностью школьного коллектива, особым стилем взаимоотношений между участниками педагогического процесса ("семейственность"), особенностями формирования коллектива школы (по принципу разновозрастных объединений), большей по сравнению с городской школой возможностью сплочения коллектива, ограниченностью сферы социальных связей, удаленностью школы от культурных центров, низким уровнем развития материально-технической базы и учебно-методического комплекса, более выраженной зависимостью от влияний окружающей среды, автономностью. Обозначенные особенности оказывают непосредственное влияние на процесс развития современной сельской школы, определяют возникшие в связи с этим проблемы.

Теоретическое рассмотрение актуальных проблем сельской школы и поиск возможных путей их практического решения – основная цель тематической программы для руководителей сельских школ, реализуемой на факультете повышения квалификации НГПУ. С помощью входной диагностики определен круг основных вопросов, вызывающих затруднения в работе руководителей сельских школ, – реструктуризация сети сельских школ и профильное обучение. В процессе повышения квалификации управленцев выявлены также недостатки, связанные с управленческой компетентностью. Анализ анкет, а также устные опросы свидетельствуют о многочисленных вопросах, связанных с этими актуальными направлениями, у руководителей школ сельской местности.

1. Основная проблема связана с *реструктуризацией школ на селе.*

А. Для того чтобы эффективно управлять всеми процессами, происходящими в ОУ, руководителю необходимо владеть большим объемом информации. К сожалению, наш анализ показал, что далеко не все руководители знакомы с теми нормативными документами, касающимися реструктуризации сельских школ, которые созданы как на государственном, так и региональном уровне. Многие руководители впервые изучили Концепцию реструктуризации сети сельских школ, познакомились с основными моделями реструктуризации школ на селе.

Б. Во время семинарских занятий, индивидуального и группового консультирования, отчетных занятий проблемных групп участниками программы была высказана мысль о том, что на курсах они впервые задумались, что руководители школ могут сами влиять на процесс реструктуризации, основываясь на анализе существующей ситуации в школе и селе, аргументировано доказывать необходимость внедрения той или иной модели. По словам слушателей, на сегодняшний момент в каждом районе области этот процесс происходит в основном без учета мнения руководителей школ. Руководители определили проблемное поле, связанное с реструктуризацией сети сельских школ:

- Организация подвоза детей в школу – безопасность жизни и здоровья детей, транспорт и база его техобслуживания, охрана детей в пути, соответствие оснащённости автобусов всем необходимым требованиям, включение детей во все формы внеурочной деятельности.

- Развитие пришкольных интернатов. Эта идея у многих руководителей вызывает негативную оценку, поскольку интернат – это отрыв детей от семейного воспитания с вытекающими отсюда неблагоприятными последствиями. Кроме того, в интернате необходимы организация многообразного полноценного питания, создание комфортных условий проживания для детей,

надлежащих санитарно-гигиенических условий, решение вопросов воспитания, охраны здоровья детей, оборудование средствами телефонной связи.

- Мотивация заинтересованных лиц. Во-первых, к изменениям не всегда готова команда педагогов, без поддержки которой успех предприятию трудно обеспечить. Во-вторых, реструктуризация напрямую затрагивает интересы учащихся и их родителей, причем со стороны последних иногда исходит серьезное противодействие. Сделать их союзниками, убедив в обоснованности и результативности изменений, – задача важная. В-третьих, та или иная модель реструктуризации, как правило, предполагает сотрудничество школы с другими учреждениями, социальными партнерами. А их заинтересованность и деятельное участие в совместной работе далеко не всегда очевидны.

- Не разработана нормативно-правовая база. Изменение статуса учреждения требует измененной нормативно-правовой базы. На сегодняшний день не определен статус социокультурного центра – наиболее распространенной модели сельской школы в Новосибирской области. На составление учредительных документов, выстраивание договорных отношений с социальными партнерами у руководителей уходит много времени, не отработан механизм законодательного оформления новых статусных отношений.

2. Организация *профильного обучения*. Лекционные занятия с руководителями сельских школ, практические занятия на базе школ сельской местности с участием слушателей нашей программы, круглый стол по вопросам профилизации выявил проблемы управленческой компетентности самих руководителей по организации профильного обучения:

А. Руководители не всегда обладают знаниями нормативного характера по профильному обучению. Очень часто это ведет к неправильному пониманию самой идеи профильности, неумению определить модели профильности для конкретной сельской школы. Недостаточный уровень правовой культуры в итоге сказывается на качестве обучения школьников на селе.

Б. Неполное владение информацией о моделях профильного обучения в сельской школе. Руководитель не всегда может определить возможности своей школы в организации обучения в старших классах.

В. Игнорирование сельскохозяйственного профиля большинством руководителей сельских школ. В некоторых случаях это связано с утраченным материально-техническим оснащением учебного процесса по этому направлению (тракторы, машины, сеялки и т. д.). В основной массе руководители не считают нужным ориентировать своих учеников на сельскохозяйственные профессии. Руководители школ познакомились с опытом директоров школ, работающих на идею воспитания ученика, готового остаться на селе и работать на земле, а также воспринимающих допрофессиональную сельскохозяйственную подготовку экономически и экологически грамотных владельцев личных подсобных хозяйств (именно так может быть сформулирована сегодня задача школы) как важный фактор обеспечения потребности сельского хозяйства и социальной защиты личности выпускника сельской школы. Этот опыт убедил многих в верности данного подхода, в аудитории были высказаны мысли о его поддержке и готовности перенять.

Г. Отсутствие индивидуального подхода в определении траектории развития старшеклассников. Руководители выявили неосведомленность в вопросах составления индивидуального плана, многие не задумывались над необходимостью такой постановки вопроса в профильном обучении. При этом по итогам обучения по программе слушателями был сделан вывод, что в малокомплектной сельской школе индивидуальный план профильного обучения – единственно возможный путь, способствующий удовлетворению потребности школьника.

Д. Превазирование информационно-технологического профиля в сельской школе, что связано, во-первых, с востребованностью данной профессии у работодателей, во-вторых, с активной деятельностью образовательного центра «Школьный университет» на базе ТУСУРа. Таким образом, этот профиль является самым доступным для большинства сельских школ, но, к со-

жалению, другие направления профессиональной подготовки мало внедряются, поэтому не в полной мере решается задача возможности самоопределения выпускников сельских школ.

В процессе реализации программы для руководителей сельских школ был выявлен круг проблем, связанный с реализацией идеи профильности на практике:

1. Недостаточное нормативно-правовое, экономическое обеспечение профильного обучения.

2. Нет типовых положений об организации сетевого взаимодействия, о ресурсном центре, должностных инструкций тьюторов, учителя профильного класса и т.п. Каждой школе приходится разрабатывать их самостоятельно.

3. В сельских школах из-за недостаточного обеспечения транспортом, горюче-смазочными материалами срываются запланированные мероприятия сетевого взаимодействия.

4. При расширении сетевого взаимодействия возникают трудности по вопросу заработной платы «внешкольных работников», по оплате за расходные материалы, амортизацию оборудования на предприятиях.

5. В условиях малочисленной школы невозможно иметь специалистов высокого класса по всем профилям, заявленным в концепции Министерства образования. В некоторых малочисленных сельских школах идут по пути наименьшего сопротивления – концентрируют курсы профильные и элективные по одному, в крайнем случае, по двум профилям. Сейчас, как и в прежние времена, сельский школьник не имеет выбора, но теперь уже из-за неразрешенной кадровой проблемы – неготовности педагогов. Знакомство с новой практикоориентированной информацией, опытом использования ее в образовательных учреждениях в рамках программы повышения квалификации руководителей сельских школ, безусловно, способствует не только рефлексии управленческой деятельности, но и выработке управленческих решений по актуальным вопросам.

КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Можаров Максим Сергеевич

*– кандидат педагогических наук,
первый проректор, заведующий кафедрой теории
и методики преподавания информатики КузГПА*

Бойченко Галина Николаевна

*– кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики преподавания информатики КузГПА*

Одной из детерминант успешности профессиональной деятельности педагога является его когнитивный стиль. Авторами рассматриваются различные подходы к классификации стилей принятия решений как комплексных характеристик когнитивного стиля личности; обсуждаются результаты интеграции разных уровней стилевого поведения в индивидуальном стиле педагогической деятельности.

Существенную помощь в решении проблемы повышения качества и эффективности профессиональной деятельности педагога может оказать исследование особенностей когнитивных стилей наиболее успешных учителей и разработка технологий подготовки студентов педвузов с учетом полученных результатов. Под *когнитивным стилем* подразумевается совокупность критериев выбора предпочтений при решении задач и познании мира, специфическая для каждого человека. Когнитивный стиль рассматривается в рамках познавательной деятельности как индивидуальное своеобразие процессов получения, переработки и интерпретации информации об окружающей действительности [10; 7]; как система средств и индивидуальных приемов, к которым прибегает человек для организации своей познавательной деятельности, определяющих не столько эффективность деятельности, сколько способ достижения результата; способ познания, который позволяет людям с разными способностями добиваться одинаковых результатов в деятельности [1].

В когнитивной психологии пока не выработан единый подход к изучению когнитивного стиля, у различных исследователей в качестве характеристик когнитивного стиля фигурируют: поиск и использование большего или меньшего объема информации; предпочтение необработанных или агрегированных данных; число используемых правил интеграции информации; число генерируемых альтернатив; время, отводимое на принятие решений; использование качественной или количественной информации. Часто основанием для классификации выступают такие характеристики когнитивного стиля, как полезависимость/полenezависимость, когнитивная сложность восприятия, импульсивность/рефлексивность, ригидность/гибкость, когнитивная эквивалентность; каждая из указанных характеристик определяет только одну из граней когнитивного стиля. Однако на эффективность практической деятельности индивида влияет множество факторов, поэтому значительный практический интерес представляют используе-

мые в прикладном системном анализе и теории менеджмента стили принятия решений как интегральные, комплексные характеристики когнитивных стилей личности.

Большинство работ по стилю принятия решений опирается на исследования И. Майерса, и, в частности, используется разработанный им индикатор типов Майерса–Бриггса [14]. В его исследованиях дается классификация в зависимости от типов информации, которую использует человек в процессе принятия решений, основанная на теории психологических типов К. Юнга. Две дихотомии Юнга образуют четыре комбинации предпочитаемых способов восприятия и суждения: дихотомия «ощущение – интуиция» описывает перцептивные склонности, дихотомия «мышление – чувство» – предпочтения в суждениях. Майерс выдвинул предположения о том, каким образом каждый психологический тип представлен в рабочей ситуации. По его мнению, *интуитивный тип* любит решать новые проблемы, а не старые, получает удовольствие от новых навыков, настойчив в сложных ситуациях и не настойчив в рутинных деталях. Интуитивный тип делает заключения быстро, имеет тенденцию делать ошибки в фактах, не любит тратить время на уточнение и работает на вспышке энергии и энтузиазма. *Сенситивный тип* не любит новых проблем, если они не имеют стандартного решения, любит установленный порядок, упорен в рутинных делах и не упорен в сложных, редко испытывает вдохновение. *Мыслительный тип* – малоэмоциональный, чуждый человеческим переживаниям, задачи стремится решать надличностно, игнорируя интересы людей, и временами кажется жестоким. *Чувственный тип* хорошо понимает чувства людей и учитывает их, на его решения часто влияют предпочтения и желания как собственные, так и других людей.

К. Альбрехт [11] разработал классификацию стилей принятия решений, в основу которой положены различия в функционировании левого и правого полушария головного мозга, а также конкретное и абстрактное содержание мышления. В соответствии с представленными двумя дихотомиями Альбрехт предлагает метафорическую классификацию типов личности: левополушарные (голубое мышление – холодные личности); правополушарные (красное мышление – интуитивные личности); конкретные – земля, абстрактные – небо. Соответственно выделяются четыре стили принятия решения. *Красная земля* (правополушарные конкретные) – наиболее распространенный стиль. Интуитивные, ориентированные на социум, опирающиеся на непосредственный опыт. Стремятся принять решение, основанное на общем впечатлении, а не на частных фактах. Внешнее проявление – в конкретных, целеустремленных, осмысленных формах. Информацию о ситуации они ощущают, и это ощущение для них важнее, чем факты. *Голубая земля* (левополушарные конкретные) – решают проблемы логически. *Голубое небо* (левополушарные абстрактные) – теоретики, глобальные проблемы решают детальным образом. *Красное небо* (правополушарные абстрактные) – также любят глобальные проблемы, но без детализации, работают предпринимателями, организаторами.

Т. Арроба выделила шесть стилей принятия решения [12]: *бездумный* – при принятии решения не рассуждает или рассуждает мало; *уступчивый* – пассивное принятие решений, поддается предыдущему принятому решению, другой личности или ожиданиям от лица, принимающего решения; *логический* – объективная оценка альтернатив; *эмоциональный* – лицо, принимающее решения, основывается на чувствах, хотя может быть в какой-то степени оценка и сравнение альтернатив, конечный выбор осуществляется на основе того, что лицо, принимающее решение, хочет или ему нравится, а не того, что лучше объективно; *интуитивный* – «Я не знаю, почему делаю так, но чувствую, это правильно»; *нерешительный* – испытывает трудности в финальном выборе альтернативы, излишнее внимание уделяет деталям.

В. В. Кочетков, И. Г. Скотникова [5] предложили следующую классификацию стилей принятия решений, которые они назвали регулятивными. *Согласованный регулятивный стиль* –

ему присущи осторожность в принятии решений (особенно связанных с риском), гибкость познавательного контроля, полнезависимость и внушаемость. *Хаотический регулятивный стиль* характеризуется беспорядочными реакциями, так что нельзя предсказать поведение человека в различных ситуациях по результатам решения им задачи какого-либо одного класса или уровня. *Негативный регулятивный стиль* отличается невнушаемостью – вместо внушаемого действия негативно реагирующие выполняют противоположное, имеют высокую склонность к риску.

М. Маруяма, изучая особенности индивидуального стиля понимания, восприятия, концептуализации, проектирования, планирования и принятия решений, выявил четыре базовых эпистемологических типа, каждый из которых можно считать когнитивным стилем, трактуя этот термин несколько шире, чем это принято в когнитивной психологии. В классификации Маруямы три основных стиля [13]: иерархический (Н-тип), индивидуальный (I-тип) и морфогенетический, состоящий из двух типов (S-тип и G-тип). Рассмотрим типологию Маруямы более подробно.

1. *Особенности понимания и запоминания.* Н-тип склонен к ранжированию и классификации, последовательному восприятию и пониманию, поиску регулярности и общих черт, предпочитает четкие древовидные категориальные схемы. I-тип старается различить и изолировать отдельные события и явления, каждое из которых рассматривается как уникальное и не связанное с другими. S-тип стремится к целостному охвату взаимосвязанных явлений, распознает эмерджентные свойства систем, обусловленные связями между элементами, а также считает, что значение и смысл явлений зависят от контекста. G-тип во многом близок S-типу, но обладает значительно большим творческим потенциалом, изобретает новые модели, находит новые контексты и новые значения, способен давать множественные интерпретации.

2. *Концепции знания.* Н-тип полагает, что существует объективное знание, независимое от наблюдателя; ценит общие правила выше, чем ситуационные знания; считает, что различия в восприятии явлений обусловлены ошибками; доверяет только результатам количественного анализа. I-тип считает, что знание состоит из конкретной информации, необходимой для каждого вида деятельности. S- и G-типы склонны рассматривать явления с различных точек зрения, полагая, что разносторонний анализ ведет к более глубокому пониманию проблемы.

3. *Социально-психологические черты личности.* Н-тип верит в универсальность заданной иерархии ценностей, существующие институты, социальные роли и статусы; люди данного типа верны принятым социальным конвенциям, склонны к этноцентризму. I-тип ценит независимость, верит только собственным оценкам, не доверяет властям, восстает против принятых социальных норм и предписаний, склонен не доверять режимам и традициям. S- и G-типы ценят сотрудничество, коллективные формы деятельности, приводящие к взаимной пользе. При этом G-тип обычно лидер, генератор новых идей, ценностей, смыслов. Ему удастся найти новые формы взаимодействия, генерировать новые ситуации и контексты. G-тип обладает гибкостью и креативностью, позволяющими ему иногда отклоняться от действующих стандартов, вводя новые нормы и правила.

Р. Доусон [4] выделяет четыре когнитивных стиля принятия решений (рис. 1).



Рис. 1. Когнитивные стили принятия решений по Р. Доусону

Для когнитивного стиля КС₁ характерны опора на логику, быстрое принятие решения без учета других мнений. Индивид, имеющий стиль КС₁, всегда готов к активной борьбе с конкурентами. Лицо, обладающее стилем КС₂, сходно с лицами, имеющими стиль КС₁, в напористости и целеустремленности, но склонно принимать решения интуитивно, не боясь риска. Наблюдатели – индивиды, имеющие стили КС₃ и КС₄, предпочитают внимательное, неторопливое изучение обстановки, тщательный сбор фактов. При этом обладатель стиля КС₄ принимает решения интуитивно, предпочитая осторожные, выжидательные стратегии, готов решить любую проблему посредством создания рабочих групп и длительных обсуждений. Человек, имеющий стиль КС₃, ориентирован на глубокое осмысление, изучение, анализ ситуации, скрупулезный расчет, принимает решение, только собрав все необходимые данные, и готов действовать по принципу «семь раз отмерь, один – отрежь».

Индивидуальный стиль педагогической деятельности, являясь результатом интеграции разных уровней стилового поведения педагога [10], во многом определяет успешность его профессиональной деятельности. А. Я. Никоновой [8] были проведены исследования по изучению индивидуальных стилей деятельности педагогов и анализу влияния психологических особенностей деятельности учителя на учебно-воспитательный процесс путем рассмотрения содержательных и динамических характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности учителя. Из всего многообразия наблюдаемых индивидуальных стилей педагогической деятельности А. Я. Никоновой были выделены четыре особенно характерных, два из которых являются полярными, а два (наиболее эффективные) – промежуточными (рис. 2).

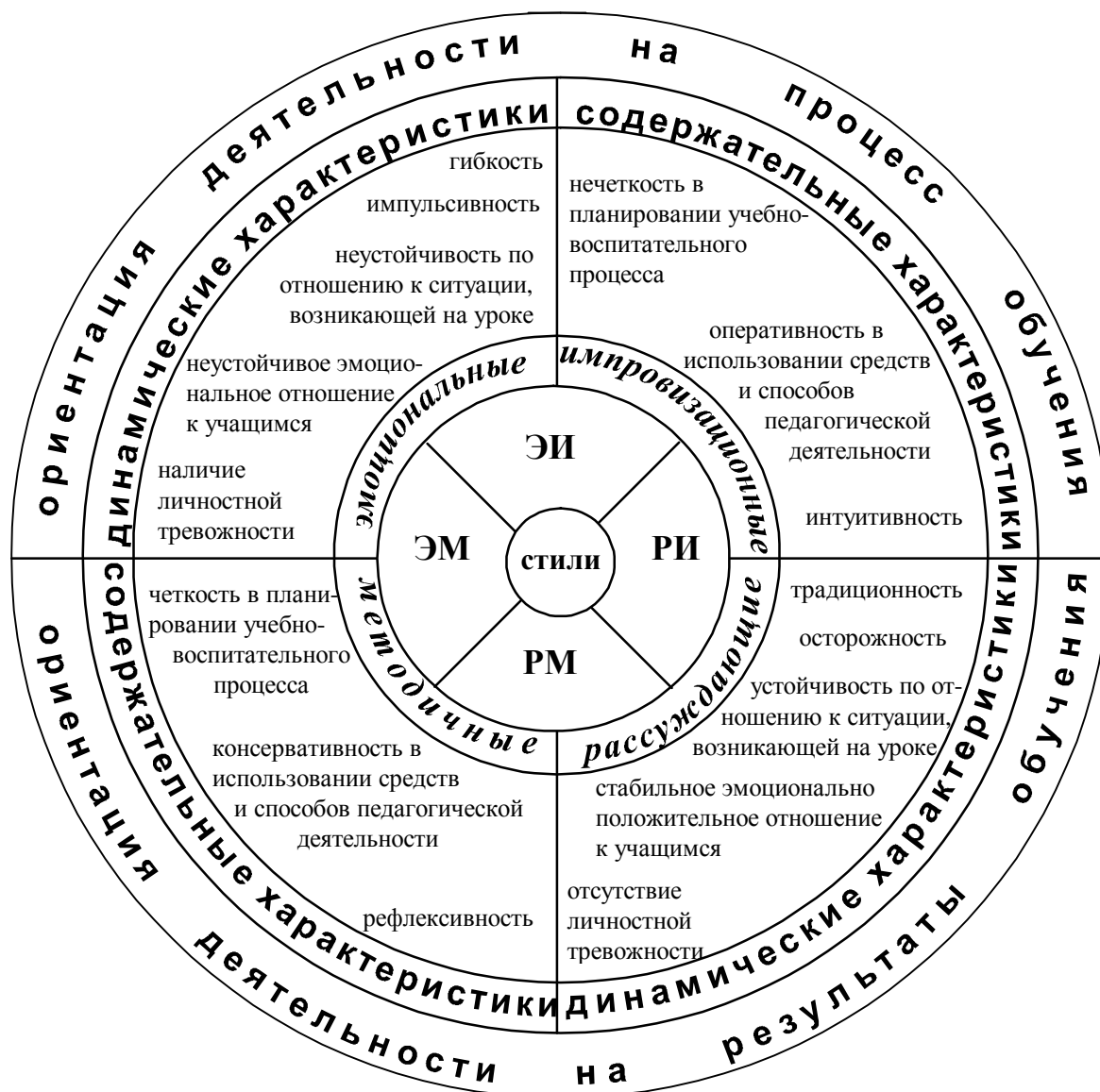


Рис. 2. Индивидуальные стили педагогической деятельности по А. Я. Никоновой (ЭИ – эмоционально-импровизационный, ЭМ – эмоционально-методичный, РИ – рассуждающе-импровизационный, РМ – рассуждающе-методичный)

В типологии А. Я. Никоновой полярными выступают эмоционально-импровизационный и рассуждающе-методичный стили. Основное различие между ними заключается в том, что если учитель эмоционально-импровизационного стиля ориентируется в своей деятельности преимущественно на процесс обучения, то учитель рассуждающе-методичного стиля в основном ориентируется на его результаты. В итоге учитель эмоционально-импровизационного стиля развивает высокую активность учащихся, возбуждает их интерес к преподаваемому предмету, но не приучает их к планомерному труду, результаты его учеников нестабильны. Напротив, учитель рассуждающе-методичного стиля достигает высоких, стабильных результатов в обучении детей, приучает их к методичному труду, но не всегда повышает их активность и возбуждает интерес к преподаваемому предмету.

Учителя промежуточных (эмоционально-методичного и рассуждающе-импровизационного) стилей в своей деятельности ориентируются как на результаты, так и на процесс обучения. Они достигают высокой результативности обучения, в то же время вырабатывая устойчивые трудовые и коммуникативные навыки у детей, повышая их познавательную активность. В

целом, по содержательным характеристикам промежуточные отличаются от полярных выраженной уравновешенностью ориентировочной, исполнительной и контрольной фаз деятельности. В этом и заключается причина их большей эффективности.

Учителя рассуждающих стилей отличаются от эмоциональных учителей сниженной чувствительностью, обуславливающей их меньшую зависимость от ситуации на уроке, отсутствием демонстративности, самолюбования. В отличие от учителей эмоциональных стилей, учителя рассуждающих стилей меньше говорят на уроке сами, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность учащимся детально оформить ответ, найти более подходящую формулировку, что повышает результативность их деятельности. Вместе с тем, по сравнению с учителями эмоциональных стилей, учителя рассуждающих стилей проявляют меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способны обеспечить свойственный учителям эмоциональных стилей высокий темп работы. Данная черта особенно ярко проявляется в деятельности учителей рассуждающе-методичного стиля, сочетающего высокую методичность с малым арсеналом используемых методических приемов.

Как считает И. Олри-Луис [9], решающее влияние на процесс обучения оказывают две личностные черты педагога: конформизм / независимость и социабельность. Конформизм проявляется в выраженном предпочтении обучению с тщательным расчленением содержания, которое необходимо усвоить, указывает наилучший из возможных используемых методов и, в конечном счете, направляет ученика шаг за шагом. Независимость выражается в предпочтении свободного типа обучения, который ставит перед обучаемым задачу самостоятельной организации учебного материала и изучаемых понятий, и который предоставляет обучаемому большую возможность выбора действий, идей, а также риск, которому он может подвергнуться. Социабельность определяется потребностью работать в парах, обучаясь благодаря партнеру и одновременно вместе с ним на основе приема конфронтации.

И. Олри-Луисом выделены 8 типов поддержки деятельности обучаемого со стороны учителя: регуляция коммуникации, запрос тактики, запрос решения, запрос проверки, предложение тактики, предложение решения, контроль рассуждения и контроль прослушивания. И. Олри-Луис установил, что независимые педагоги используют скорее стратегии, сосредоточенные на запросе и контроле рассуждения, а социабельные учителя – стратегии поддержки коммуникации и стратегии предложения. Тот факт, что независимые эксперты более склонны спрашивать, тогда как социабельные эксперты скорее склонны к регуляции коммуникации или предложению помощи, И. Олри-Луис объясняет так: независимые субъекты любят учить по их собственному методу, они также побуждают и учащихся самих находить тактику или решение, и тем самым помогают им в их продвижении к решению. Социабельные учителя предпочитают преподавать по-другому: хотят, чтобы обучаемые учились «через» них, поддерживая хорошее функционирование коммуникационного процесса: они предлагают путь, по которому нужно следовать, чтобы прийти к решению. В противоположность независимым учителям, социабельные учителя осуществляют некоторую адаптацию к их собеседнику, частично изменяя свою стратегию поддержки в зависимости от того, является ли ученик «независимым» или «социабельным». Тем не менее, в целом, как отмечает И. Олри-Луис, независимые педагоги используют более эффективные стратегии обучения, чем социабельные, так как поддержка, использованная независимыми учителями, является более эффективной, и стратегии, основанные на опросе субъекта, подталкивают обучаемых к прогрессу, независимо от их стиля.

А. Г. Асмолов, рассматривая природу когнитивных стилей, их функциональное назначение в процессе регуляции поведения и развития личности, отмечает, что когнитивный стиль личности, а также различные способы психологической защиты представляют собой «средства», «психологические орудия» и относятся к инструментальным проявлениям индивидуальности. С помощью «когнитивных стилей – средств» индивидуальность личности овладевает проблемно-конфликтными ситуациями, выбирая тот или иной стиль в зависимости от того, соответствует ли он целям деятельности и ее ценностно-смысловым установкам. А. Г. Асмолов подчер-

квивает, что «функциональное значение «стилей – средств» в регуляции поведения состоит в том, что «стили – средства» обеспечивают устойчивость индивидуальности личности. Чем большим репертуаром «стилей – средств» личность как субъект деятельности располагает в своем психологическом арсенале, тем произвольнее она варьирует этими средствами, тем выше устойчивость индивидуальности в постоянно изменяющихся жизненных ситуациях» [2]. Т. А. Гусева и С. И. Кудинов [3] также отмечают, что способность индивида переходить от одного когнитивного стиля к другому (или элементу его) создает реальные преимущества перед иными субъектами, лишенными такой способности. Это позволяет сделать вывод о необходимости использования индивидуальностью в проблемно-конфликтных ситуациях различных, в том числе и полярных когнитивных стилей поведения. Поэтому одним из направлений профессиональной подготовки студентов педвузов является оснащение личности большим набором «стилей – средств», которые помогут ей решать классы самых различных задач.

Библиографический список

1. Алахвердов, В. М. Когнитивные стили в контурах процесса познания / В. М. Алахвердов // Когнитивные стили / под ред. В. Колги. – Таллин : Таллинский пед. ин-т, 1986. – С. 17 – 20.
2. Асмолов, А. Г. Когнитивный стиль личности как средство разрешения проблемно-конфликтных ситуаций / А. Г. Асмолов // Когнитивные стили / под ред. В. Колги. – Таллин : Таллинский пед. ин-т, 1986. – С. 21 – 23.
3. Гусева, Т. А. Современные проблемы когнитивного обучения / Т. А. Гусева, С. И. Кудинов // Педагог: наука, технология, практика. – 2000. – № 2 (9). – С. 93 – 96.
4. Доусон, Р. Уверенно принимать решения: Как научиться принимать правильные решения в бизнесе и жизни / Р. Доусон ; пер. с англ. Д. Л. Стровского. – М. : Культура и спорт, 1996. – 254 с.
5. Кочетков, В. В. Индивидуально-психологические проблемы принятия решения / В. В. Кочетков, И. Г. Скотникова. – М. : Наука, 1993. – 143 с.
6. Кулюткин, Ю. И. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. И. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1971. – 111 с.
7. Ливер, Б. Обучение всего класса / Б. Ливер ; пер. с англ. О. Е. Биченковой. – М. : Новая школа, 1995. – 48 с.
8. Никонова, А. Я. Влияние индивидуального стиля деятельности учителя на процесс и результаты обучения / А. Я. Никонова // Когнитивные стили / под ред. В. Колги. – Таллин : Таллинский пед. ин-т, 1986. – С. 130 – 134.
9. Олри-Луис, И. Оценка стилей обучения с точки зрения контекста / И. Олри-Луис // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера ; перевод с франц. И. Блинниковой. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 241 – 266.
10. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. - СПб. : Питер, 2004. — 384 с.
11. Albrecht, K. Earth and sky: A meeting of minds / K. Albrecht // Training and Develop. J. 1983. Vol. 37, N 10. P. 70 – 75.
12. Arroba, T. Y. Styles of decision making and their use: An empirical study / T. Y. Arroba // Brit. J. Guidance and Counseling. 1977. Vol. 5, N 2. P. 149 – 158.
13. Maruyama, M. Interwoven and Interactive Heterogeneity in 21st Century / M. Maruyama // Technological forecasting and social change. 1994. Vol. 45. №1. P. 93 – 102.
14. Myers, I. B. Manual Myers-Briggs type indicator. (Palo Alto Calif.):Consult. Psychol. press, 1975.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КУРСА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Федосеева И.А.

*– кандидат педагогических наук,
НГПУ*

В статье показана взаимосвязь качества обучения и качества рабочей программы преподаваемого курса. Акцентируется внимание, что наличие описания учебной деятельности, самостоятельной работы студента, адекватной сформулированным целям, есть показатель качества как рабочей программы, так и самого курса. Рабочая программа – необходимое условие прогресса в образовании, построения образовательного процесса высокого качества.

В период аттестации, лицензирования, аккредитации образовательного учреждения актуализировались такие понятия как «качество», «инновация», «менеджмент качества». Заметим, что все они имеют экономическую основу и однозначный измеритель – прибыль – выраженный в денежном эквиваленте. В современном образовательном пространстве нововведения имеют иной смысл, описывая взаимосвязь между инновационным полем и качеством учебно-воспитательного процесса, демонстрируя влияние инноваций на качество образования.

Заметим, что понятие «качество образования» многоаспектно и поэтому не имеет однозначного определения. Тем не менее, в рассмотрении проблемы качества образования можно выделить ряд направлений, представленных в работах отечественных ученых:

- психолого-педагогический подход, акцентирующий внимание на приобретение учащимися знаний, умений и навыков, их личностное развитие (С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко и др.);
- индивидуалистский подход, ориентированный на формирование свободной личности, развитой в интеллектуальном, физическом, духовной плане (В.П. Панасюк, Б.С. Гершунский, Б.Н. Боденко и др.);
- плюралистский подход, рассматривающий качество образования во множестве аспектов, как показатель развития общества (А.И. Субетто, Н.А. Селезнёвой);
- структурный функционализм, связанный с раскрытием потенциальных возможностей ученика в соответствии с заданной целью (М.М. Поташник).

Приведённые определения в различных вариациях достаточно полно раскрывают понятие "качество образования" и могут быть использованы в практических целях.

Однако важно выделить дефиницию, в которой автор по-иному подходит к толкованию данного определения. Г.Б. Скок предлагает под *качеством* понимать «соответствие норме», соответствие присущих характеристик требованиям. При этом уточняется, что «нормы могут быть разными в зависимости от индивида, образовательного учреждения, региона и других причин», То есть какие нормы выдвигает нам общество, таким будет качество образования.

Надо сказать, что эксперты по качеству образования рекомендуют говорить не о качестве, а о «качествах» преподавания, образовательных программ, методического обеспечения, подготовки студента, информационно-образовательной среды. В перечисленном ряду качество рабочих программ занимает особое место. Это связано с тем, что обществу нужны энергичные, не-

стандартно мыслящие специалисты, способные адаптироваться к условиям быстрых перемен. Возникают противоречия:

- между доминированием в высшей школе традиционных методов обучения, где преподаватель является режиссером учебного процесса и потребностью общества в активных, творчески мыслящих людях;
- между формированием знаний, умений и навыков в рамках стандартизированного обучения и выработкой механизмов саморазвития личности, с активной жизненной позицией.

С одной стороны, доминирование в образовании репродуктивного обучения можно объяснить общей тенденцией к инерции, которая не позволяет удовлетворить существующую потребность, даже если она продекларирована. Соответственно, данное явление можно оценить как позитивное. С другой стороны, революционные изменения вредны образованию. В итоге – индивидуально-дифференцированный подход, ориентированный на раскрытие и развитие индивидуальности студента в контексте новой гуманистической парадигмы образования, остается не более чем желанием.

Один из вариантов решения указанной проблемы – создание условий студенту для формирования у него личностных и профессиональных качеств, востребованных обществом. Это возможно благодаря высокому качеству обучения. При этом необходимым условием построения образовательного процесса высокого качества является качественная рабочая программа. Рабочая программа – это важный документ. Она не только представляет информацию о предмете, но по ней можно судить и о качестве результата. Согласно Болонской декларации и Пражскому коммюнике, качество результата характеризуется гранями, одна из которых – академическое качество, то есть профессиональный, общекультурный и личностно-развивающий компоненты. Хорошо проработанные рабочие программы позволяют студенту не только планировать и организовывать свою самостоятельную работу по изучению курса, но и способствуют развитию у него профессиональных и личностных качеств, востребованных обществом. Это требует от преподавателя иного отношения к составлению рабочей программы, качественных изменений в системе преподавания.

Известно, что в последние годы в силу объективных причин происходит сокращение доли лекционных нагрузок и увеличение объема самостоятельной работы студентов. Поэтому качество обучения все больше зависит от мастерства преподавателя, от того, насколько эффективно он сумеет организовать самостоятельную работу студента и объективно провести контроль знаний.

Анализ рабочих программ по дисциплинам позволяет говорить о том, что большинство преподавателей формально относятся к описанию содержания и организации самостоятельной работы студентов. Предлагаемые задания характеризуются одинаковой сложностью, единообразием, не учитывают интересы студентов. Можно наблюдать такие задания как: подготовка к контрольным работам, написание реферата или курсового проекта. К сожалению, такие работы не содействуют развитию познавательной активности, творческих способностей студента, поскольку основной вид деятельности является репродуктивным. Встречаются задания, подобранные преподавателем случайно, с большим объемом работы, отнимающие у студента много времени на их выполнение. Такая самостоятельная работа имеет неэффективный характер, снижает интерес к предмету, мотивацию к учебной деятельности и, как следствие, к будущей профессии.

Главным компонентом рабочей программы являются цели, имеющие многоуровневую систему (иметь представление, знать, уметь). Цели формулируются с учетом требований ГОСТ, должны быть диагностируемы и отражать позицию автора. Цели первого уровня (иметь представление) демонстрируют направления курса, показывают взаимосвязь с другими дисциплинами, формируют положительную дополнительную мотивацию к процессу обучения. Цели второго уровня более конкретны, в них фиксируются общие интеллектуальные умения, то есть что должен знать студент при изучении данной дисциплины. Цели «уметь» отражают не толь-

ко уровень владения практическими навыками, но и способствуют развитию у студента умения обобщать, интерпретировать события, предвидеть, прогнозировать ситуацию.

Анализ рабочих программ показывает, что нередко преподаватель не уделяет серьезного внимания формулировке цели. Можно заметить, что сформулированная цель как «уметь классифицировать ...» не находит отражение в учебной деятельности, обучающегося, а уровень целей «уметь» соединяется с такими видами деятельности как «конспектировать», «участвовать». Более того, встречаются рабочие программы с формулировкой цели «уметь выбирать ...», но задания отсутствуют. К сожалению, приходится констатировать, что привязанность преподавателей к традиционному способу составления рабочих программ очень велика. В то же время вовлеченность преподавателя в разработку программы курса позволяет полнее раскрыть его творческий потенциал, помогает точнее осмыслить преподаваемый курс. Иными словами, существенно воздействует на качество деятельности преподавателя. Правильно сформулированные цели в рабочей программе, наличие самостоятельной работы студента в соответствии сформулированными целями – показатель качества рабочей программы и качества самого курса.

Библиографический список

1. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра / под ред. В.И. Байденко и Н.А. Селезневой. – 2-е. изд. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
2. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник. – М., 2000. – 441с.
3. Скок, Г.Б. Психолого-педагогические аспекты оценки деятельности преподавателей : учебное пособие / Г.Б. Скок, Б.Б. Горлов. – Новосибирск, 1992. – 115 с.
4. Скок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность : учебное пособие / Г.Б. Скок. – М., 2001. – 100 с.
5. Сумнительный К. Инновации в образовании: мифы и реальность / К. Сумнительный // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 89 – 99.
6. Шамова, Т.И. Управление процессом формирования системы качеств знаний учащихся : методическое пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М. : МГУ, 1990. – 113 с.

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРАХ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Скворцова Оксана Васильевна

– кандидат педагогических наук,
доцент кафедры математического анализа НГПУ,
сотрудник лаборатории социологических исследований НГПУ
E-mail: skv-ok@yandex.ru

В статье приводятся результаты исследования представлений о математике студентов-первокурсников математических факультетов педагогического и классического университетов г. Новосибирска.

Современное российское общество все больше приобретает черты общества информационного, характерной особенностью которого является увеличение роли информации и знаний в жизни общества¹.

Такая трансформация российского общества не может не коснуться системы образования, пересмотра его ориентиров. В связи с трансформацией ценностных ориентиров *от индустриальных² к информационным³* меняется социальный заказ к системе образования. Общество испытывает потребность в людях, способных создавать новую информацию, способных к инновациям, быстро ориентирующихся в незнакомых условиях, способных находить рациональное решение новой задачи. Такие качества личности складываются на основе развитого понятийного, логического, т.е. абстрактного мышления, позволяющего его субъекту выйти за рамки привычного, проанализировать, а затем синтезировать и обобщить доступные сведения, знания или информацию. Именно воспитание и развитие подобных мыслительных качеств личности постепенно осознается в качестве задачи или (цели) современного образования, как среднего, так и высшего.

Трудно переоценить роль математики в образовании, ее влияние на развитие ума и интеллекта обучающейся личности⁴. Результаты исследований психологов доказывают, математика является мощнейшим инструментом развития мышления, главным образом абстрактного⁵. «Математика является тем школьным предметом, благодаря которому и развивается абстрактное мышление. (Недаром древние греки говорили, что математика – это гимнастика ума). Дети, пренебрегающие математикой, резко ограничивают свои возможности в будущем, во взрослой

¹ См., например, Пинский А. Реформофобия: уничтожение паче гордыни // Народное образование. – 2002. – №8.

² Приверженность к определенной профессии, ориентация на узко профессиональное обучение, нацеленность на развитие промышленной сферы, а не сферы услуг, стремление к материальному благополучию, потреблению благ, потребность в физической безопасности, акцент на воспитание таких качеств личности как дисциплинированность, трудолюбие, исполнительность, способность к пониманию или усвоению информации и умению применять ее в практической деятельности.

³ Ориентация на служение людям, обществу; защиту и сбережение окружающей среды для будущих поколений; нацеленность на непрерывное образование в течение всей жизни; нацеленность на самореализацию и творчество, ориентация на бережное отношение к собственному здоровью, акцент на формирование таких качеств личности как инициативность, креативность, коммуникативность, гибкость и самостоятельность мышления, диалогичность, умение делать выбор, умение поиска информации и умение работать с ней, личная ответственность, способность к смене позиций и видов деятельности, адаптивность и т.п.

⁴ Кудрявцев Л.Д. Математика в современной школе и в недавнем прошлом // Народное образование. – 2006. – №1. – С. 20.

⁵ Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. – СПб. : Речь, 2003 – 384 с.

жизни»⁶. Информационное общество – общество знаний, характеризуется также тем, что знания быстро устаревают, человеку для успешного функционирования в таком обществе приходится постоянно учиться, осваивать новое, быстро адаптироваться в изменяющихся условиях. Если человек интеллектуально мобилен (чему способствует и математика) он успешнее адаптируется в обществе, является конкурентоспособным на рынке труда.

Выделим главные составляющие воздействия математического обучения на формирующуюся личность. Во-первых, решение математических задач формирует так называемый рациональный стиль мышления и одновременно диагностирует достигнутый его уровень; во-вторых, изучение математики позволяет освоить важнейшие мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизацию, являющиеся основой высшей формы мышления – абстрактного мышления; в-третьих, математика, как и другие науки, обладает мощнейшим воспитательным потенциалом – на занятиях математикой развиваются волевые качества личности, самостоятельность мышления, навыки самоконтроля.

Поэтому роль математического образования в информационном обществе возрастает. На первый план выходит развивающая функция математического образования. Теперь важно не столько овладеть методами математики для дальнейшего их использования в стандартных ситуациях, сколько освоить математические методы с целью активации основных мыслительных компонент личности, ее способности гибко использовать эти методы и объекты в различных и меняющихся условиях.

Следовательно, современное математическое образование – это, прежде всего база, основа, фундамент для дальнейшего обучения и перманентного самообучения личности. Неслучайно в сегодняшнем российском обществе нарастает интерес к вопросам качества и перспектив именно школьного математического образования. Публикации центральных журналов и газет⁷, а также материалы центральных и региональных конференций по проблемам образования посвящены обсуждению возможностей математики, ее роли в развитии личности, методическим тонкостям ее современного преподавания. Этот интерес профессионалов и общественности актуализирует исследования, направленные на поиск новых современных методов, приемов, технологий преподавания математики в средней и высшей школах.

Не слишком высокий уровень математической подготовки большинства выпускников средней школы, их неумение ориентироваться в незнакомых или мало знакомых задачах, вникать в суть математического текста, раскрывать смысл понятий, их привычка действовать по заданному образцу – общепризнанные факты. Такая ситуация в свою очередь инициирует пересмотр основных целевых и методических ориентиров в обучении математике.

Известно, что семь из десяти выпускников средней школы продолжают обучение в вузе. Среди них более половины – выпускники обычной средней школы. От того, какое математическое образование получит вчерашний школьник, в значительной мере будет зависеть успешное обучение его в высшей школе.

Какое восприятие математики должно быть сформировано у выпускника средней школы в XXI веке? Должен ли он воспринимать математику: 1) как основу профессиональных знаний или как инструмент, с помощью которого решаются конкретные типовые профессиональные задачи, или, напротив, 2) как инструмент развития мышления, базис для освоения любых областей деятельности, рационального постижения различных областей знаний.

Если выпускник средней школы воспринимает математику в первом смысле, то он ориентирован на потребности общества индустриального, если во втором – информационного. Едва ли целью современного математического образования в России являются ориентиры и ценно-

⁶ Там же. С. 260.

⁷ В. Тихомиров. О значении математики и целях математического образования // Учебно-методическая газета «Математика». – 2007. – №4 (16-18 февраля). – С. 2-6

Шестаков С.А. Диагностика и прогноз – две стороны контроля, и роль математики в системе общего образования // Математика в школе. – 2006. – №4. – С. 35.

сти индустриального общества, а значит, обучение стандартным математическим методам, применение которых позволяет решать узкие профессиональные задачи какой-то определенной и достаточно узкой сферы деятельности, не может оставаться задачей такого образования. Подобная ориентация – это шаг в прошлое. При таком подходе основная задача изучения математики в школе, а именно развитие мыслительных качеств личности, остается скрытой, нереализованной, и те учащиеся, кто не связывает свою будущую профессиональную деятельность с математикой, лишаются возможности получить современное качественное математическое образование. Если мы хотим ориентироваться на будущее, то есть на потребности общества информационного, то математику следует воспринимать в первую очередь как способ овладения системой современного аналитического мышления.

В связи с этим изучение представлений о математике современной учащейся молодежи становится весьма актуальным. Чего ждут от профессионального освоения математики студенты специализированных факультетов, т.е. те, кто связал свою будущую профессиональную деятельность с математикой, или те, кто проявляет к математике интерес? Какие представления о математике они уже получили? Какой этап освоения современного аналитического способа мышления они демонстрируют? Особенно нас интересуют студенты, готовящиеся в будущем стать учителями математики в средней школе или других образовательных учреждениях, поскольку им предстоит не только формировать отношение к математике у своих подопечных, но и посредством математики закладывать и развивать основы их логического мышления.

Мы изучили представления о математике вчерашних выпускников средней школы, посредством опроса студентов-первокурсников Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) и Новосибирского государственного университета (НГУ).

В НГПУ мы опросили 26 студентов-заочников специальности «Социальная педагогика» (2005 г.), т.е. лиц, не интересующихся математикой и не планирующих в дальнейшем связывать свою деятельность с ней, а также студентов-первокурсников математического факультета (МФ) (2004, 2005, 2006 гг.), т.е. лиц, интересующихся математикой и рассматривающих ее как инструмент будущей профессиональной деятельности (всего 221 человек). В НГУ мы опросили студентов-первокурсников механико-математического факультета (2005, 2006 гг.), т.е. лиц, проявляющих повышенный интерес к математике (всего 386 человек).

Для фиксации представлений студентам был задан вопрос «Что такое математика? Дайте свое определение».

Студенты-заочники НГПУ – это выпускники обычных сельских школ – имеют упрощенное, несовременное восприятие математики. Они считают, что «Математика – это наука о цифрах, числах, вычислениях, это все что нужно для счета».

Эти представления о математике сложились в период обучения в школе под воздействием как школьных, так и внешкольных, занятий по математике (кружки, заочные школы, олимпиады, конкурсы и т.д.), под влиянием учителей, родителей. Однако устарелые представления о математике сохраняются и у первокурсников математического факультета (МФ) НГПУ.

В наших исследованиях⁸ зафиксированы особенности школьной математической подготовки студентов-математиков как очного, так и заочного отделений. На входном контроле студентам предлагается решить серию задач двух типов. К первому типу относятся задачи стандартные, т.е. задачи, для решения которых в школьном курсе математики предлагается определенный алгоритм, ко второму типу относятся также стандартные задачи, но в нестандартной формулировке, для решения этих задач требуется умение оперировать понятиями, вспомнить их смысл, обосновать свои действия (проявить понятийное мышление). Студенты-математики как очного, так и заочного отделений МФ НГПУ, справляются с задачами первого

⁸ Сковороца О.В. Диагностика уровня математической подготовленности студентов – заочников в контексте целей обучения. – Аспирантский сборник НГПУ. – Новосибирск, 2002. В статье приводится подробный анализ письменных работ студентов-заочников 1-го курса, с целью выяснения уровня их довузовской математической подготовки. Выявлены пробелы школьного математического образования в контексте целей обучения математике.

типа и, в большинстве своем, не справляются с задачами второго типа. Наши наблюдения свидетельствуют, о том, что студенты с трудом адаптируются к изучению математики в вузе⁹, и многие из них так и не могут даже к пятому курсу преодолеть «школьное» отношение к математике, которое проявляется в непонимании ими роли теории в изучении математики, в привычке действовать только по образцу в знакомой обстановке, в отсутствии привычки контролировать и обосновывать свои действия.

Какое же представление о математике в целом сформировалось у первокурсников МФ НГПУ в период обучения в школе?

Нам удалось выделить четыре типа определений. К первому типу мы отнесли те определения, в которых математика определяется как наука, которая что-то изучает или исследует (т.е. называются объекты, исследуемые математикой), или в которых математика определяется как важная наука в жизни, как основа жизни, а также как основа других наук, и те, в которых математика определяется как универсальный язык науки и жизни. Кроме того, основной характеристикой определений первого типа является, то, что в них *явно не подчеркивается* связь математики с развитием (или формированием) мышления личности. Ко второму типу мы отнесли определения, в которых *явно* подчеркивается связь математики и мышления человека. К третьему – определения, в которых подчеркивается свое личное отношение к математике («любимый предмет», «интересный предмет» и т.п.). К четвертому – определения представляющие одну из фраз: «Математика – царица наук», «королева наук», «точная наука», «наука».

Распределение определений математики студентами-первокурсниками НГПУ по типам следующее: определений первого типа – 60%, второго – 11%, третьего – 15%, четвертого – 14%.

Большинство студентов-педагогов, определяющих математику как науку и универсальный язык и относящихся к первой группе, называют следующие объекты исследования науки математики: «числа», «действия с числами», «действия над числами», «операции с числами, цифрами», «цифровые вычисления, какие-либо произведения, неравенства и всякие вычислительные процессы», «функции», «буквенные выражения, тригонометрические функции», «тела, предметы, действия», «графики», «фигуры», «множества», «аксиомы», «логическое следование», «теоремы», «различные доказательства», «математические задания, примеры, определения», «законы», «процессы», «вещественные начала мира», «все задачи, существующие в мире». Многие (более трети) заменяют определение математики рассуждениями о важности этой науки для жизни. При этом 35% из них опускают обоснования этой важности, остальные же приводят следующие обоснования: математика «помогает развивать мир», «является глазами физики», человек «на каждом шагу сталкивается с ней», она «двигатель жизни», «применяется во всех сферах деятельности человека», «без нее не плывут корабли, без нее не измерить аршина земли», «жизнь состоит из решений задач, постоянного счета и постоянных доказательств», «без математики люди не строили бы дома, не изготавливали бы различные товары», «на основе математики построена вся мировая экономика», «весь мир подчиняется законам математики, и космос и вселенная подчиняются математическим законам», «ни в какой вуз без математики поступить нельзя, а следовательно нельзя получить высшее образование, следовательно не устроиться на нормальную работу, следовательно, жить в нищете», «т.к. с ней мы встречаемся везде и повседневно». В единичных случаях помимо этого подчеркивается прикладной характер математики: это наука, от которой «зависят другие науки», это «универсальный язык».

Только 11% опрошенных подчеркивают в своих определениях связь математики с развитием мышления и других важных качеств человека. При этом употребляют следующие понятия

⁹ Данный тезис опирается на изученные нами в 2005 году впечатления студентов-математиков первого курса НГПУ об изучении математики в школе и в вузе. Впечатления сводятся к следующему: в школе изучают одну математику, где все легко, понятно, а в вузе совсем другую: трудную и не понятную. Столь разное восприятие (диаметрально противоположное) школьной и вузовской математики студентами-первокурсниками создает, на наш взгляд, препятствия к успешной адаптации студентов к освоению современного аналитического мышления, а не просто математики в вузе.

и смысловые конструкции: математика – это – «ум», «уровень интеллекта человека», «зарядка для ума», «большой труд»; она «приводит ум в порядок»; «заставляет работать наш мозг»; «изменяет мышление»; развивает «логическое мышление», «умственные способности», «усидчивость», «терпение»; «поднимает человека в глазах других»; формирует умения «понимать законы чисел», «применять свои знания, когда требуется».

15% первокурсников МФ НГПУ определяют математику через свое личное отношение к ней, при этом суть или назначение математики в определениях не раскрывается. Личное отношение к математике в этих определениях проявляется по-разному: либо подчеркивается свой личный интерес к математике (Математика – это «мой любимый предмет», «это интереснейшая наука», «это неизвестная, прекрасная страна», «наука, которая мне интересна», «наука, которая мне нравится, и которой я хочу заниматься» «смысл моей жизни»); либо подчеркивается связь своей будущей профессиональной деятельности с математикой (математика – «это то, с чем я связываю свою жизнь», «основа моей будущей профессии», «это моя будущая профессиональная деятельность», «возможность получить образование и стать профессионалом в интересующем меня деле», «Математика – хорошая работа!»); либо подчеркивается сложность математики как науки («Математика-это интересная и сложная наука», «наука которую нужно не зубрить, а понимать», «наука, которая требует для освоения много усилий», «Это точная наука, но иногда эта точность бывает чрезмерной», математика – «это сложно, я её не понимаю!»). К этой же группе мы отнесли и тех, кто определяет математику как предмет, который изучают либо в школе, либо в вузе, например, «Математика-это тот предмет, который больше всего изучают на мат-факе», «Математика-это предмет который мы изучаем с первого класса», «наука, которую надо изучить».

14% опрошенных первокурсников-математиков НГПУ определяя математику, ограничиваются или словом «наука», или высказываниями известных математиков прошлого – «Математика – царица наук», «Математика – точная наука» (эти высказывания можно увидеть в школьных кабинетах математики на плакатах). Следовательно, представители четвертой группы не предлагают своего определения математики, они транслируют чужие определения, при этом остается скрытым не только их собственное восприятие сути математики, но и даже отношение к ней.

Следует отметить, что определения математики студентов-педагогов похожи как по содержанию (нет разнообразия в употребляемых словах, например, в определениях первого типа называются одни и те же объекты, изучаемые математикой: цифры, числа, выражения, функции, фигуры), так и по *способу* выражения: в большинстве случаев используются слишком упрощенные текстовые конструкции. Например, «математика-наука о числах», «Математика – это наука о сложении, вычитании, умножении, делении. О простых и сложных арифметических действиях (царица наук)», «Математика – это наука, которая изучает различные операции над числами.», «Математика – это наука, связанная с числами и числовыми множествами», «Математика – это такой предмет, который изучает все математические задания, примеры, определения, теоремы.», «Математика – наука. Это совокупность чисел, различные операции над этими числами, доказательство этих операций «Математика – это наука, изучающая цифровые вычисления, какие-либо произведения, неравенства и всякие вычислительные процессы». Приведенные примеры косвенно свидетельствуют о неразвитости понятийного мышления. Слишком мало, на наш взгляд, определений, в которых подчеркиваются те особенности математики, которые составляют ее главную ценность в современном обществе.

Иначе выглядит состав определений математики первокурсниками механико-математического факультета (ММФ) НГУ. Определений первого типа- 47% (183 из 386), второго – 22% (85 из 386), третьего – 18% (68 из 386), четвертого типа – 13% (50 из 386).

47% первокурсников НГУ, так же как и 60% студентов НГПУ, определяют математику как науку, изучающую некие объекты, или как науку, важную для развития других наук, или как универсальный язык для описания законов природы. При этом среди объектов, изучаемых (ис-

следуемых) математикой, называют не только «цифры», «числа», «свойства чисел», «действия над числами», «операции над числами», «вычисления», «способы решения», «математические методы», «преобразования» (т.е. те объекты, которые мы уже встречали в определениях студентов-педагогов), но вместе с тем, добавляют такие объекты, которые мы не обнаружили в определениях студентов-математиков НГПУ: «величины», «количества», «отношения», «явления», «количественные формы, пространственные отношения реальности», «алгоритмы», «абстрактные понятия», «абстрактные системы». Более того, в формулировках определений студентов-математиков НГУ встречаются слова и выражения, которые ни разу не были применены студентами-педагогами (не встретилось ни одного случая их применения), а именно: «логика», «анализ», «абстракция», «программирование», «формализация», «систематизация», «глобализация», «аналитический подход», «системный подход», «самосогласованность», «аналитика», «уникальность», «идеализация», «классификация», «структура», «структурировать», «символ», «интерпретация», «реальность», «механизм», «адекватный», «аппарат», «фундаментальный», «глобальный», «математические модели», «искусственная система символов». Все перечисленные здесь понятия и словосочетания имеют непосредственное отношение к математике. Использование их в своих определениях убеждают нас в том, что определения студентов НГУ *богаче* по содержанию, чем определения студентов НГПУ. Применяя подобные слова и словосочетания, студент показывает, что он не только знаком с ними, но и умеет применить в своей письменной речи, т.е. оперирует.

Важность математики студенты НГУ видят в следующем. Математика «помогает жить людям», помогает «считать деньги», «сдачу в магазине», «не быть обманутым», «помогает решать много сложных проблем человечества», «поднимает условия жизни и продолжает технический прогресс»; математика – это «механизм всей «машины» жизни», «вспомогательный аппарат жизни», «фундамент всем начинаниям», «самая логичная, правильная, красивая» наука, она «оказывает большое влияние на развитие нашего мира», нужна «для осознания и оценки окружающего мира», «применяется во всех сферах общества», «открывает дорогу во все сферы деятельности человека», «позволяет открыть будущее», математика – это «правила жизни».

18% первокурсников-математиков НГУ (так же как и 15% первокурсников-математиков НГПУ) определяют математику через свое личное к ней отношение. При этом 36% из них подчеркивают свой личный интерес к математике, а 34% связывают с математикой свое будущее, видят в ней смысл своей жизни. Подобное отношение мы видели и в определениях студентов-первокурсников НГПУ. Оставшиеся 30% первокурсников НГУ отразили в своих определениях оригинальные взгляды на математику, мы не встретили подобных среди определений первокурсников НГПУ, в таких определениях подчеркивается сложность, сила или величие математики и в то же время ее неопределенность. Например, «Математика – наиболее сильный и точный инструмент в поиске истины», «Математика – точнейшая наука, не дающая права на ошибку», «наука, владение которой многое упрощает», «Математика – наука, полностью придуманная человеком», «математика-наука, не на чем не обоснованная», «Математика – точная наука, которая не очень то нужна в жизни при глубоком её изучении», «Математика – сложная структурированная система, полностью придуманная человеком, с не всегда понятной лично мне целью.», «...это наука, которую мы сами придумали и никак в ней не можем разобраться», «Математика – это лженаука», «Математика – особая материя, которая пропитывает все вокруг», «математика – это Божий дар, которым мы немного умеем пользоваться». Свое личное отношение к математике студенты первокурсники НГУ иногда выражают с долей юмора или иронии, например, «Я не знаю, что такое математика», «Математика – это надоело», «Математика – это что-то страшное».

Связь математики с развитием мышления подчеркивают в своих определениях *в два раза* большее число студентов НГУ по сравнению со студентами НГПУ. При этом употребляются следующие смысловые конструкции. *Математика* развивает «головной мозг», «аналитическое мышление», умение «доказывать», «объяснять», «анализировать», «держат в голове большие объемы данных», «делать адекватные выводы»; учит «думать», «мыслить», «размышлять»; улучшает «понимание», «сообразительность», «смекалку»; дает «способность овладеть любыми необходимыми навыками»; требует «завидного старания», «полной отдачи сил», «примене-

ния логического мышления и творческих навыков»; позволяет «систематизировать свои знания», «держаться в форме»; «база образования», «культура разума, накопленная предыдущими поколениями», «наука, позволяющая человеку возвышаться над самим собой» (2005), «образ мысли», «экстрим для мозгов», «тренировка для мозгов», «база для развития», дает «способность самостоятельно мыслить»; заставляет «по настоящему мыслить», «улучшает склад ума», «посредник между знанием и человеком, открывающий бесконечный простор для развития логического мышления», «помогает мыслить логично, рационально оценивать свои поступки, дает огромные возможности и перспективы», «интеллектуальная база жизни», «расширяет мышление», «способ развить, накачать мозги, чтобы потом освоить любую работу», «способ реализовать себя», «основы логики современного общества». (2006)

Итак, в результате смыслового анализа определений выяснилось, что студенты НГУ в своих определениях математики используют больше разнообразных математических понятий, слов, словосочетаний, чем студенты – математики НГПУ. В их определениях прослеживается более грамотная речь – свидетельство развитого понятийного мышления. Определения студентов НГУ богаче, разнообразнее, оригинальнее и обстоятельнее по способу выражения, в большинстве определений присутствует собственная позиция, или самостоятельное мышление. Проиллюстрируем сказанное на примерах следующих определений математики студентами – первокурсниками НГУ: «Математика – это единственная полностью формализованная наука, которая изучает количественные и пространственно-временные абстракции человеческого мозга (их свойства, соотношения между ними), а также внутриматематические абстракции, т.е. те, которые необходимы для изучения предыдущих», «МАТЕМАТИКА – наука о величинах и количествах: все, что можно выразить цифрой, принадлежит математике, – чистая, занимается величинами отвлеченно: – прикладная, прилагает первую к делу, к предметам. Математика делится на арифметику и геометрию, первая располагает цифрами, вторая протяжениями и пространствами. Алгебра заменяет цифры более общими знаками, буквами: аналитика (включающая в себе и алгебру) добивается выразить все общими формулами, уравнениями, без помощи чертежа. Прикладная математика, по предмету зовется: механикою, оптикою, геодезиею и пр.», «Математика – наука, позволяющая увидеть закономерности и связь между абстрактными понятиями. Единственная наука, которая представляет собой мышление в чистом виде». Этот список примеров можно продолжить, однако объем статьи ограничен.

Главным результатом описываемого в настоящей статье исследования стали следующие выводы: представления о математике студентов-педагогов – будущих учителей математики – это представления носителей ценностей индустриального общества, а значит устаревшие, *несовременные*. Это требует от преподавательских коллективов педагогических вузов коренным образом изменить целевые направления математической подготовки. В методике преподавания математических курсов в педагогических университетах следует целенаправленно проводить линию, показывающую развивающую функцию обучения математике. Организовывать и направлять исследовательскую деятельность студентов в русло поиска содержательного наполнения школьного курса математики, а также форм, методов и средств обучения математике, опираясь на основное ее назначение в современном образовании.

Библиографический список

1. Менделеев, Д.И. Периодический закон / Д.И. Менделеев. – М. : Изд-во АН СССР, 1958.
2. Трифонов, Д.Н. Возникновение и развитие современной атомистики / Д.Н. Трифонов // Физика XX века: Развитие и перспективы. – М. : Наука, 1984.
3. Трифонов, Д.Н. Проблема границ периодической системы / Д.Н. Трифонов // Химия в школе. – 1989. – № 5.
4. Флеров, Г.Н. На пути к сверхэлементам / Г.Н. Флеров, А.С. Ильинов. – М. : Педагогика, 1982.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Корабель Оксана Владимировна

– бакалавр физико-математического образования (БГПУ)

В статье приведен анализ результатов применения различных форм организации самостоятельной работы студентов, элементов кейс-метода, специально подобранной системы задач и специально сформулированных вопросов на занятиях по математическому анализу, направленных на формирование познавательной компетентности. Кроме этого определены теоретические предпосылки применения компетентностного подхода в процессе обучения математическому анализу.

В контексте современной парадигмы образования уровень образованности определяется не объёмом знаний, а способностью решать проблемы различной сложности на основе полученных знаний. Новое качество образования, согласно О. Лебедеву, заключается в новых возможностях выпускников школ и вузов, в их способности решать проблемы, которые предыдущие поколения выпускников не решали [1].

Компетентностный подход в общем, среднем и высшем образовании объективно соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. Наряду с этим необходима теоретическая и методическая подготовка кадров к реализации компетентностного подхода в системе педагогического образования.

Кроме того, немаловажным фактором, влияющим на внедрение компетентностного подхода в высшее образование, является включение России 19 сентября 2003 г. в «болонский процесс». «Болонский процесс» – процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. В свете этих событий компетентностный подход представляет собой средство достижения целей этого процесса и реализации основных положений Болонской декларации.

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результатах образования, причём в качестве результата образования рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность действовать в различных проблемных ситуациях.

Итак, сложившийся традиционный подход к определению целей образования и экстенсивный путь развития системы образования не соответствуют современным социальным ожиданиям в этой сфере и не позволяют достичь нового его качества. В этих условиях возникает новый подход к определению целей образования – компетентностный подход. Сейчас уже появились крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируется сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций.

Обобщение результатов анализа методологической, научно-методической, психолого-педагогической литературы позволило выявить следующие противоречия:

- между потенциальными возможностями компетентностного подхода при подготовке специалистов с высшим образованием и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения его реализации;
- между многообразием дисциплин, обеспечивающих предметную подготовку учителя, и отсутствием подходов к выявлению вклада каждой из них в формирование познавательной компетенции будущего педагога.

Перечисленные противоречия и то, что система образования должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм, выраженный, прежде всего, в способности к самообразованию, обуславливают значимость формирования познавательной компетенции.

Проанализировав различные точки зрения на определение основных понятий компетентностного подхода, опираясь на воззрения А.В. Хуторского, под компетенцией и компетентностью в рамках нашего исследования мы понимаем следующее:

Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере.

Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности.[2]

Определим, вслед за О.Е. Лебедевым понятие компетентностный подход:

«Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения» [1].

Придерживаясь такой трактовки указанных понятий, в рамках настоящего исследования рассматривается проблема формирования познавательной компетентности будущих учителей математики в процессе обучения математическому анализу. Под познавательной компетентностью понимается владение умениями: логически мыслить, доказывать, сравнивать, обосновывать, аргументировать, анализировать, составлять алгоритмы, критически относиться к высказываниям, строить математические модели и работать с ними, выделять существенные характеристики, творчески подходить к решению задач.

Кроме того, выявлено, что основным источником формирования познавательной компетентности является организация самостоятельной работы студентов. Выделены основные виды самостоятельной работы и проанализирована роль аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Одним из способов реализации компетентностного подхода на практике является кейс-метод. Проанализировав его теоретические положения, была определена специфика его применения в процессе обучения математическому анализу и указаны особенности составления кейсов с математическим содержанием.

На занятиях по математическому анализу были реализованы следующие возможности формирования компонент познавательной компетентности:

1. Составление алгоритмов при вычислении производной по определению и вычислении производной функции $y = \arccos x$.

2. Выделение существенных характеристик (при анализе условий теоремы о производной обратной функции были выделены две группы условий: условия существования обратной функции и условия существования производной обратной функции).

3. Формирование умений анализировать, обобщать, выделять главное и второстепенное в изученном материале при анализе и обсуждении блок-схемы, которая в данном случае представляет собой кейс, содержащий систематизированную информацию. Целью его применения было проверить уровень.

Основными вопросами были следующие:

1. В чём состоит принцип составления блок-схемы?
2. Как соотносятся между собой различные блоки?

Полученные ответы вполне соответствовали основному принципу составления и связи между блоками, были верными. После этого, совместно со студентами были выделены этапы составления блок-схем.

Процесс обсуждения блок-схем полезен тем, что позволяет выявить насколько глубоко данный теоретический материал понят студентами, выделены ли главные моменты, определена ли взаимосвязь различных фактов. Для этого полезно задавать вопросы о правильности установленных в блок-схеме связей и полноте представленной информации. Кроме того, можно проследить, на что в первую очередь обращено внимание студентов: на форму или на содержание.

4. Формирование умений анализировать представленное решение, обосновывать выбор способа решения, находить ошибки в рассуждениях. Задания такого типа позволяют активизировать поисковую деятельность студентов и стимулировать познавательную активность.

Каждое из занятий, проведенных в рамках опытно-экспериментальной работы, было проанализировано с точки зрения формирования различных компонент познавательной компетентности и в результате были сделаны следующие выводы:

- применение специально составленной системы задач позволяет обратить внимание студентов на наиболее важные моменты, которые касаются применения изученного теоретического материала на практике, а также формировать умения сравнивать различные способы решения, выбирать из них наиболее рациональные и обосновывать свой выбор;
- специально сформулированные вопросы помогают осуществлять оперативный контроль усвоения материала, позволяет формировать у студентов умения обобщать изученное, выделять ключевые моменты, обосновывать свои суждения;
- элементы кейс-метода развивают умения анализировать и систематизировать теоретический материал,
- организация работы студентов в малых группах способствует развитию умения обосновывать свою точку зрения, выбирать рациональное решение, критически относиться к высказываниям, искать ошибки в рассуждениях.

На занятиях по математическому анализу, направленных на формирование познавательной компетентности, целесообразно использовать различные формы организации самостоятельной работы студентов, элементы кейс-метода, специально подобранную систему задач и специально сформулированные вопросы.

Библиографический список

1. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ К РАБОТЕ В ПРОФИЛИРОВАННОЙ СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Хлытина Ольга Михайловна

*– кандидат педагогических наук,
доцент кафедры отечественной истории НГПУ
khlytina@mail.ru*

Автор статьи подчеркивает, что залогом профессиональной успешности учителя профилированной школы выступает единство его предметной и методической подготовки. В статье показано, как при изучении разнообразных вузовских курсов, а также в ходе педпрактики научить студентов преподавать историю на профильном уровне, реализуя требования современного образовательного стандарта для старшей ступени школы.

Научные споры о достоинствах и рисках перехода к системе профильного обучения, об оптимальных моделях содержания и методики обучения в 10–11 классах еще продолжаются, но профилизация старшей школы в России уже стала реальностью. В связи с этим задача подготовки молодых учителей к работе в профилированной старшей школе является одной из приоритетных задач педагогических вузов.

Студенты-историки НГПУ традиционно проходят практику в образовательных учреждениях, имеющих свою концепцию исторического образования, сложившиеся традиции методики обучения истории. Сегодня большинство этих школ обрели статус лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением гуманитарных предметов и включились в эксперимент по апробации новых образовательных стандартов. В связи с этим для студентов-историков Института истории, гуманитарного и социального образования (ИИГСО) НГПУ вопросы преподавания истории как профильного предмета имеют не только перспективное стратегическое значение, но обретают актуальное звучание, ибо ответы на них востребованы уже в процессе обучения в вузе.

Содержание и технологии подготовки учителей истории в ИИГСО уже многие годы нацелены на освоение студентами не только профессиональных знаний, но и разнообразных способов профессиональной деятельности учителя истории. Компетентностный (деятельностный) подход был продиктован потребностями времени и занял ведущее место в учебном процессе в ИИГСО. Поэтому модернизация общего образования не потребовала коренных и принципиальных изменений в сложившейся системе профессиональной подготовки учителей истории.

В данной статье охарактеризованы направления предметной и методической подготовки, помогающие студентам-историкам продуктивно работать в профильных классах, решая сформулированные в современных школьных стандартах задачи обучения истории.

Сравнение целевых установок образовательных стандартов по истории для старшей школы, а также требований к уровню подготовки выпускников, изучавших историю как базовый и профильный предмет [3, с. 8–9, 13; 4, с. 3, 10–11], показывает, что профильное обучение истории обеспечивает старшеклассникам следующие дополнительные возможности в постижении истории:

– на уровне знаний – освоение *элементов философско-исторических и методологических знаний* об историческом процессе, а также знаний о спорных и *дискуссионных вопросах* исторической науки;

– на уровне способов деятельности – овладение умениями комплексной работы с *различными типами исторических источников* как основы решения *исследовательских задач*, умения *критически анализировать* полученную историко-социальную информацию, способности рассматривать события и явления *через призму истории*, с точки зрения их исторической обусловленности на основе *применения* системы усвоенных исторических и историко-методологических знаний и умений в практической и мыслительной деятельности;

– на уровне эмоционально-ценностного отношения к истории – принятие *личностной и социальной значимости истории* как основы профессионального выбора и готовности продолжать образование в области гуманитарных дисциплин.

Систему обучения в ИИГСО отличает единство предметной и методической (психолого-педагогической) подготовки, поэтому решать данные задачи студенты учатся при изучении различных вузовских курсов.

Так учебный план ИИГСО предусматривает изучение студентами таких дисциплин, как «Историография», «Источниковедение», «Основы философии и методологии истории». Именно эти дисциплины призваны дать необходимые учителю профильных классов *философско-исторические и методологические знания* об истории и процессе ее познания.

Однако данные дисциплины завершают процесс предметной подготовки учителей истории и в учебном плане стоят после основных курсов отечественной и зарубежной истории. Вместе с тем, для формирования профессиональных умений историка и учителя истории важно, чтобы усвоенные студентами методологические, источниковедческие и историографические знания были востребованы и применялись при обращении к конкретным историческими сюжетам. Поэтому идея многообразия истории и неисчерпаемости вариантов ее интерпретаций является одной из центральных при изучении базовых курсов российской и зарубежной истории. Для этого актуализируются *разнообразные методологические подходы к описанию истории*, историческое прошлое рассматривается с позиций историков разных научных школ. Так, например, на семинарских занятиях по курсу «История России второй половины XIX в.» [1; 2, с. 50–56] анализируются представленные в работах историков интерпретации данного периода в контексте формационного и цивилизационного подходов, теории модернизации. Отдельные сюжеты курса обсуждаются в рамках гендерной истории, в контексте истории повседневности и истории ментальностей. Посредством обращения к методологическим разработкам теоретиков экспериментальной истории студенты осваивают отдельные приемы работы сторонников «контрфактической истории» и истории посибилитизма. Благодаря такой работе студенты учатся реализовывать на практике идеи многофакторного анализа исторического процесса, описывать, анализировать, оценивать историческое прошлое с различных ценностно-смысловых позиций, в русле различных методологических подходов к осмыслению истории.

Навыки организации учебного диалога, готовность и способность обсуждать с учениками *спорные вопросы истории*, необходимые учителю истории профильных классов, формируются у студентов благодаря проблематизации исторического материала на семинарских занятиях по курсам отечественной и зарубежной истории, практике публичной защиты курсовых работ, активному участию студентов в региональных и всероссийских научно-практических конференциях. Особую «обучающую» роль выполняет ставшая традиционной конференция студентов, аспирантов и преподавателей ИИГСО, проходящая в рамках «Недели науки».

Многие преподаватели курса «История России» адресуют студентам вопросы о том, как изучаемые спорные вопросы истории могут быть представлены на уроке в школе, предлагают подготовить методические материалы к урокам (видеофильмы, компьютерные презентации, мультимедийные учебники, ридеры и др.), – все это обеспечивает профессиональную ориентированность дисциплин предметной подготовки.

Формулировать проблемы, значимые и для исторической науки, и для учеников как представителей своего поколения, представителей современного общества в целом, студенты учатся и на занятиях по курсу «Теория и методика обучения истории». Важным элементом тематического планирования, навыки составления которого осваивают студенты всех педагогических вузов, в ИИГСО выступает *историографический комментарий к теме*. Студентам предлагается проанализировать, как одна из тем школьного курса истории (наиболее интересная самим студентам) отражена в исследованиях историков, в художественной литературе, фильмах, музыкальных произведениях, произведениях изобразительного искусства, архитектуры, живописи, скульптуры. При этом необходимо выявить дискуссионные вопросы темы и сформулировать имеющиеся варианты «ответов» на них (например, указать фамилию историка – автора историографической версии, его ведущий тезис и систему аргументов, или представить обзор художественных образов-интерпретаций истории) [5, с. 80–82; 6, с. 21]. Будущие учителя истории обнаруживают различные варианты отражения прошлого, учатся подбирать к уроку разнообразные источники исторической информации, поскольку история в восприятии современного школьника значительно многообразнее, чем о ней написано в школьных учебниках.

Кроме того, историографический комментарий к теме выступает основой педагогического целеполагания, поскольку позволяет студентам определить (или выбрать из предложенных в работах историков) ракурс рассмотрения темы и интерпретации исторических фактов. На основе историографического комментария, с учетом логики школьного курса истории, а также возможностей актуализации и развития личного социального опыта школьников, их ценностных представлений и жизненных стратегий, студенты формулируют спорные вопросы, которые целесообразно обсудить с учениками на уроке.

Навыки многофакторного подхода к изучению истории продолжают осваиваться и на педагогических практиках. Так, педпрактика V курса, тема которой «Опытно-экспериментальная и исследовательская деятельность учителя истории», предполагает проведение студентами мини-исследования «Образы прошлого как элемент содержания школьного исторического образования и феномен сознания школьников» [6, с. 32–34]. Исходя из собственных интересов и содержания учебного исторического материала, студентам предлагается выбрать «объект» для изучения – образ «другого» – эпохи, этноса, конфессии, конкретной личности или собирательного образа (монарха, купца, крестьянина т. д.). На основе исследований историков, этнографов, психологов, социологов, культурологов нужно предложить свое понимание выбранного образа (методологические положения, на которые целесообразно опираться при анализе данного исторического образа и его конкретно-историческое содержание). Проанализировать, как данный образ представлен в учебнике, который используется в школе (полнота характеристик, оценочные суждения авторов, используемые методические приемы создания образа), как была организована работа с данным образом на уроке учителя или своем собственном уроке. Посредством познавательных заданий выявить исторический образ, сформировавшийся в сознании учащихся.

В ходе итоговой конференции по педагогической практике студенты представляют результаты своей деятельности: анализируют методологические и мировоззренческие позиции авторов учебников и учителей истории по конкретным историческим сюжетам, характер предлагаемой школьникам исторической информации и способы реализации авторского замысла, и что особенно важно, выявляют типичные характеристики и лично-эмоциональное восприятие исторических образов учениками.

Таким образом, теоретические и прикладные аспекты проблемы формирования у старшеклассников *элементов философско-исторических и методологических знаний* об историческом процессе, а также знаний о спорных и *дискуссионных вопросах* исторической науки осваиваются студентами на трех уровнях: методологическом (курсы «Источниковедение», «Историография», «Теория и методология истории»), конкретно-историческом (курсы истории России и

зарубежной истории, курсовые работы) и методическом (курс «Теория и методика обучения истории» и педагогическая практика).

Поскольку изучение истории невозможно без обращения к историческим источникам, опыт работы с *различными типами исторических источников* как основы решения *исследовательских задач* сами студенты обретают в ходе семинарских занятий, при подготовке курсовых и дипломных работ по истории России и зарубежной истории. Однако для того, чтобы будущие учителя смогли применить свой личный опыт работы с историческими источниками в преподавательской деятельности, процедура работы с источниками должна быть осознана, осмыслена и представлена в виде схемы ориентировочной основы деятельности.

Кроме того, при организации изучения исторических источников в школе важно учитывать, что исследовательская деятельность школьника подобна деятельности ученого-историка, но не тождественна ей. Так цели исследовательской деятельности школьника состоят не только в получении нового исторического знания, но и в освоении элементов самой процедуры научного исторического исследования. Различна и степень самостоятельности в проведении исследования. Начальный этап научной деятельности историка связан с изучением исследований предшественников, постановкой исследовательских проблем и подбором необходимых исторических источников для их решения. Учебное же исследование, как правило, предполагает разделение начального (подготовительного) и исполнительного этапов деятельности между разными субъектами – учителем и учениками: предварительный этап исследовательской деятельности в основном осуществляет учитель, а учащиеся затем проводят исследование на основе подготовленных совместно с учителем (или самим учителем) материалов.

Рефлексию студентов над процедурой изучения исторических источников через призму педагогических задач, решаемых учителем истории, обеспечивает курс «Теория и методика обучения истории». Лекционный курс дает системное представление о методических поисках ученых XIX–XXI вв. по проблеме обучения школьников приемам работы с различными видами исторических источников, помогает уяснить эволюцию «реального» и «лабораторного», «исследовательского» методов обучения истории, познакомиться с актуальными нерешенными научными проблемами. В ходе семинарских занятий и самостоятельной работы с литературой студенты осваивают «классическую» методику работы с историческими источниками, созданную методистами 60–80-х гг. А. А. Вагиным, Н. Г. Дайри, Ф. П. Коровкиным, И. Я. Лернером и др. в русле решения задачи активизации познавательной деятельности учащихся. Анализируется педагогический потенциал исторических источников в организации активной познавательной деятельности и развитии исторического мышления школьников, методическая классификация исторических источников, критерии подбора источников к уроку, приемы их использования в изложении учителя и самостоятельной работе школьников. Значительное место уделяется современным методикам работы с историческими источниками и историографическими материалами: работе с документально-историографическими комплексами (Ю. Л. Троицкий), многоуровневому анализу источников (О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский), методике поэтапного изучения школьниками исторических источников (Б. Д. Богоявленский, К. Г. Митрофанов) и др.

Полноценное применение теоретических знаний об обучении школьников работе с историческими источниками происходит на лабораторно-практических занятиях. Студенты учатся подбирать комплекты исторических источников к конкретным урокам истории; задавать к источникам вопросы разных типов (на внешний анализ источника, на выявление явных и скрытых фактов, характеристику ценностно-ролевой позиции автора, на определение информативности источника при решении определенной исследовательской проблемы и т. д.); анализировать документальные материалы школьных учебников, систему вопросов и заданий к ним с точки зрения реализации современных задач школьного исторического образования [5, с. 36–48]. В дальнейшем усвоенные профессиональные знания и навыки востребуются в ходе педагогических практик, в том числе в ходе проведения на V курсе мини-исследования «Знания

старшеклассников об историческом познании и их умения работы с историческими источниками» [6, с. 16, 20, 34–35].

Практические занятия по курсу «Теория и методика обучения истории предусматривают обучение студентов приемам *критического анализа* разнообразных исторических текстов: исторических источников (письменных, визуальных), текстов школьных учебников, стенограмм уроков истории. Методику обучения школьников составлению кластеров, синквейнов, фишбоунов, сравнительных таблиц, логических схем студенты осваивают на основе работы с текстами школьных учебников истории. Анализировать содержание вербальных и невербальных компонентов речи учителя при изложении им исторического материала урока, осуществлять системный и аспектный анализ урока истории учатся, работая с видеозаписями уроков, а также в ходе педагогических практик [6, с. 20, 22–26].

Таким образом, способы обучения школьников приемам работы с *различными типами исторических источников* как основы решения *исследовательских задач*, развития умения *критически анализировать* историко-социальную информацию осваиваются студентами и на теоретическом, и на прикладном уровнях.

Воспитание у школьников *эмоционально-ценностного отношения к истории* – одна из непростых задач школьного исторического образования. Для ее решения студентам-историкам необходимо выработать собственное понимание ценностей-целей изучения истории, определиться с объектами (историческим содержанием) ценностного отношения, овладеть приемами организации ценностно-ориентационной деятельности школьников при изучении истории.

Содержательная основа ценностного отношения к истории – знания об исторических событиях и их творцах, процессах и тенденциях исторического развития, об историческом познании – осваивается студентами при изучении исторических курсов. В курсе «Теория и методика обучения истории» ключевым является вопрос о смысле и целях изучения истории в школе. Экспресс-анкетирование студентов на лекции «Цели школьного исторического образования» по вопросам «Зачем изучать историю? Почему история изучается в школах России как обязательный предмет?» позволяет собрать мозаику смыслов, обнаруживаемых людьми XXI века при обращении к истории. Как правило, студенты отвечают, что «стыдно не знать историю своей страны», «зная историю, человек не повторяет ошибок прошлого», «история – интересный и занимательный школьный урок», «не зная прошлое, нельзя понять настоящее» и т. д. Эти типичные суждения студентов как зеркало отражают процесс переосмысления методистами XVIII–XXI вв. целей изучения истории школьниками, их ответы на вопрос «Зачем школьникам изучать историю?». Поэтому в ходе лекции преподаватель имеет возможность показать каждому студенту, в какой хронологический отрезок истории России его суждение о целях изучения истории в школе разделялось большинством методистов-историков, а также раскрыть взаимосвязь целевых установок школьных курсов истории и значимых для эпохи социально-политических проблем, обусловленность целей тенденциями развития научного исторического знания в тот или иной период истории России.

На практическом занятии студенты согласовывают свои представления о целях изучения истории со взглядами современных методистов, целевыми установками нормативно-правовых документов школьного исторического образования, формулируют варианты ответов на вопрос о целях изучения истории, адресованный учителю истории школьниками разных возрастов – учениками начальной школы, подростками, старшеклассниками.

При подготовке и «проигрывании» на практических занятиях уроков и отдельных приемов обучения истории студенты учатся определять цели урока или конкретного приема деятельности. При этом основой может быть место и роль урока в исторической подготовке школьников (в единстве содержательного и деятельностного аспектов), возможности урока в решении актуальных проблем и потребностей возрастного развития школьников, социально-значимых проблем социализации и инкультурации школьников, развития навыков жизни в современном глобальном поликультурном мире.

Отчетные задания по педагогическим практикам также обращают студентов к постановке и анализу целей своей профессиональной деятельности: на III курсе – целей использования конкретных приемов обучения и отдельных уроков истории; на IV – целей изучения большой темы (раздела) курса истории; на V – целей отдельных курсов истории и школьного исторического образования в целом. Практика V курса «Опытно-экспериментальная и исследовательская деятельность учителя истории» в качестве возможных тем мини-исследований предусматривает и такие: «Методические пути и средства актуализации учебного исторического материала», «Исторические знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни современных школьников» [6, с. 31–32, 35–38].

Таким образом, все виды учебной деятельности студентов по курсу «Теория и методика обучения истории» предполагают профессиональную рефлекссию студентов по вопросу о целях школьной истории, ориентированы на овладение разными способами актуализации учебного исторического материала, формируют профессиональную установку на определение ценностно-целевых ориентиров процесса обучения истории в школе.

Поскольку все, что для человека ценно и лично значимо сопровождается переживаниями, эмоционально окрашено, в ходе практических занятий студенты осваивают комплекс образно-эмоциональных приемов изучения истории, разработанных в методической науке, и предлагают свои методические пути и средства создания ситуаций «проживания истории» [5, с. 104–110, 115–134].

Навыки организации ценностно-ориентационной деятельности школьников осваиваются посредством изучения и разработки заданий, предполагающих историческую и нравственную оценку прошлого, выявление ценностной позиции школьников, представленной в подлинных текстах ученических творческих работах (эссе, стилизациях, стихотворениях, исторических рисунках) [5, с. 137–140], в ходе аксиологического анализа текстов учебников истории, предлагаемых авторами вопросов и заданий [5, с. 59–60], сопоставления оценочных позиций историков.

Знания о возможных приемах воспитания и диагностики ценностного отношения к истории востребованы в ходе школьных педагогических практик. В частности, студентам IV курса предлагается подготовить и провести контрольную работу по теме (разделу) курса истории, задания которой направлены на выявление степени решения запланированных задач изучения темы, в том числе и воспитательных, а затем проанализировать результаты ее выполнения школьниками [6, с. 21–22].

Значимость единства предметной (исторической) и профессиональной (психолого-педагогической и методической) подготовки учителя истории современной школы подчеркивают и выпускные квалификационные работы (ВКР), которые уже более 10 лет в ИИГСО имеют «комплексный» характер. В практике оформились три основных модели комплексных ВКР. Историко-психологическая требует анализа исторического прошлого через призму психологических теорий и концепций; историко-педагогическая, предполагает анализ систем воспитания и образования в различных этнических сообществах и культурах; историко-методическая, ориентирована на создание методических материалов, применение которых в практике обучения истории позволит более эффективно решать современные задачи школьного исторического образования.

Целостность ВКР обеспечивается органическим единством ее составляющих. Так, взаимосвязь исторического и методического разделов комплексной ВКР может проследиваться по различным основаниям:

– выпускники исследуют возможные варианты изучения в школе данного исторического сюжета: представляют оптимальный отбор учебного материала по теме и наиболее эффективные способы его изучения либо на уроках истории, либо в рамках факультативных и элективных курсов, либо во внеурочной работе в школе (при проведении исторических вечеров, вик-

торин, экскурсий), либо в системе дополнительного исторического образования (археологические кружки, школьные музеи);

– выпускники рассматривают вопрос о целесообразности, месте и способах знакомства школьников с концепциями и подходами к описанию истории, приемами исследовательской деятельности ученого-историка, которые составили методологическую основу исторического раздела ВКР;

– изучая вопросы образования в какой-либо исторический период в России или за ее пределами, выпускники характеризуют, в том числе, и развитие школьного исторического образования (цели, содержание и методики обучения истории).

Опыт ИИГСО НГПУ убеждает, что подготовка учителя истории к работе в профилированной старшей школе требует не столько введения новых спецкурсов, сколько переосмысления содержания и технологии преподавания базовых курсов, включенных в стандарты высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. Программа курса «История России второй половины XIX века» (для студентов исторического факультета НГПУ) / сост. В. А. Зверев, Н. Н. Родигина. – Новосибирск : НГПУ, 2002. – 52 с.
2. Родигина, Н. Н. Варианты описания прошлого в вузовском курсе «История России второй половины XIX века» // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания»: мат-лы науч.-практ. конф. 28–29 марта 2003 г., г. Новосибирск / отв. ред. Ю. Л. Троицкий. – Новосибирск, 2004. – С. 50–56.
3. Стандарт среднего (полного) общего образования по истории. Базовый уровень // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 7. – С. 8–13.
4. Стандарт среднего (полного) общего образования по истории. Профильный уровень // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 8. – С. 3–11.
5. Теория и методика обучения истории: материалы к семинарским и лабораторно-практическим занятиям / сост. О. М. Хлытина. – Новосибирск : НГПУ, 2003. – 195 с.
6. Хлытина, О. М. Развитие познавательной деятельности школьников при изучении истории : программно-методические материалы к школьным педагогическим практикам студентов ИИГСО / О. М. Хлытина, К. Е. Зверева, Е. В. Богданова. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2007. – 69 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСОВ «КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА» И «МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИИ» В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Секаева Наталия Михайловна

*– учитель информатики
лицея информационных технологий (МОУ ЛИТ, г. Новосибирск)*

В данной статье описывается опыт преподавания профильных курсов «Компьютерная графика» и «Мультимедиа технологии» в лицее информационных технологий города Новосибирска. Представлены цели, задачи, содержание учебного материала, методы организации учебно-познавательной деятельности. Содержится подробное описание системы аттестации учащихся. Особое внимание отводится описанию технологии курсового проектирования. Методика автора рассмотрена на небольшом фрагменте практикума по курсу «Мультимедиа технологии» в среде Macromedia Flash.

Лицей информационных технологий города Новосибирска является образовательным учреждением с углублённым изучением информационных технологий. Программой лицея предусмотрено изучение различных специализированных учебных курсов по информатике.

Для предпрофессиональных профильных курсов «Компьютерная графика» и «Мультимедиа технологии» автором разработаны программы, мультимедийный электронный учебник по курсу «Компьютерная графика и Анимация», который является результатом обобщения 7-летнего опыта преподавания.

Постановка цели, задач и отбор содержания учебного материала выполнены исходя из требований, которые ставит современное информационное общество перед школой.

Выпускники должны:

- 1) гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем;
- 2) самостоятельно критически мыслить, использовать современные технологии, чётко осознавать, где и каким образом приобретённые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности, быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;
- 3) грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, владеть многообразными возможностями компьютерной техники для подготовки текстов, обработки данных, вычислений, построения графиков, хранения информации, обращения к базам данных, а также уметь применять мультимедийные средства);
- 4) быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях и ситуациях, предотвращая или умело выходя из любых конфликтных ситуаций;
- 5) самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Цель курсов:

1. Воспитание нравственной, образованной, творческой, социально активной, способной к саморазвитию личности.
2. Развитие интеллектуальных умений и творческих способностей через изучение компьютерных технологий создания и обработки графических изображений.

Задачи курсов:

1. Знакомство с техническими средствами компьютерной графики, с принципами кодирования графической информации в компьютере.
2. Знакомство с возможностями современных графических редакторов.
3. Выработка навыков создания и обработки графических изображений с использованием инструментальных средств графических редакторов.
4. Освоение современной технологии создания, обработки, высококачественных графических двух- и трёхмерных изображений.
5. Изучение методов создания плоской и объёмной анимации средствами специализированных программных пакетов.
6. Знакомство со способами цифровой обработки видеоизображений.
7. Развитие пространственного и логического мышления, статических, динамических пространственных представлений.
8. Обучение рациональному пользованию чертёжными инструментами при создании и редактировании чертежей на экране дисплея.
9. Выработка навыков самостоятельного освоения программного продукта с использованием встроенного руководства.

Учебный материал разбит на 6 модулей:

- I. Теоретические основы компьютерной графики.** В этом модуле изучаются история развития, области применения, технические средства компьютерной графики (КГ), виды, принципы создания и специфика обработки КГ, кодирование графической информации, графическое и цветовое разрешение, форматы графических файлов, цветовые модели (RGB, CMYK, HSB), оптимизация графики для WEB, технология связывания и внедрения объектов OLE.
- II. Растровая графика.** Этот модуль позволяет повторить теоретический материал, касающийся методов представления растровой графики в памяти компьютера и изучить инструментальные средства создания и обработки растровых изображений с использованием динамического диапазона, гамма – коррекции, местной коррекции, ретуши, способов реставрации изображений, с помощью применения фильтров, обтравки изображений, и других возможностей графического редактора Adobe Photoshop. Рассматриваются основные понятия данного программного пакета: каналы, слои и способы создания коллажей, составления композиций, монтаж изображений. В связи с тем, что современный специалист должен владеть методами подготовки текстовых и графических материалов для публикации в WEB, в этом же разделе рассматриваются вопросы оптимизации графики для использования в WEB, HTML, каскадные таблицы стилей, основы языка программирования Java Script.
- III. Векторная графика.** Данный модуль предусматривает на основе теоретической информации, полученной в первом модуле, знакомство с методами создания и обработки графических изображений с использованием векторного графического редактора Corel DRAW. Рассматриваются основные возможности векторной графики: работа с контурами, фигурами, атрибутами текста, с цветом, заливки, обводки, манипулирования объектами, специальные эффекты: перетекание, маска, свободная трансформация, градиентные сетки, оконтуривание, оболочки, перспектива, векторная, растровая экструзия, линза, тени, художественные кисти, настройки печати.

- IV. Сапр – системы автоматизированного проектирования.** Данный модуль нацелен на обучение методам создания чертежей, выполнения разрезов, сечений, получению ортогональных проекций, изометрических изображений, а также современной технологии создания объёмных каркасных и тонированных, то есть качественных реалистичных изображений объектов на базе программных пакетов bCAD и AutoCAD.
- V. Плоская и трёхмерная анимация.** Данный модуль рассматривает как основные принципы, так и характерные для каждого программного пакета возможности создания движущихся изображений. В частности изучаются три вида анимации в среде САПР bCAD, способы просмотра объёмных изображений в AutoCAD, плоская анимация в Macromedia Flash, и трёхмерная анимация, создаваемая средствами 3D Studio MAX.
- VI. Цифровая обработка видео.** В данном модуле рассматривается система для работы с видео и компоновки – Adobe Premiere. Программы обработки цифровых видеоизображение и создания многослойных композиций с использованием двумерной и трехмерной графики позволяют заменять комбинированные съемки, обрабатывать отснятый материал средствами компьютерной графики, совмещать отснятый материал с компьютерной анимацией и выводить результаты на кино- и видеопленку.

Отбор содержания учебного материала и его предъявление учащимся реализуют спиралеобразный способ построения программ. При этом сочетается последовательность и цикличность изучения материала; метод восхождения от простого к сложному; возвращение к фундаментальным теоретическим понятиям компьютерной графики и к материалу предыдущих модулей осуществляется в каждом модуле на более высоком уровне.

В качестве **средств обучения** используются электронное учебное пособие по КГ, электронные уроки, а также изучаемые программные пакеты: Adobe Photoshop; Corel Draw; bCAD; AutoCAD; Macromedia Flash; Microsoft Word; Adobe Page Maker; Adobe Premiere; Maya; Dreamweaver.

Необходимо отметить, что среда изучаемого программного продукта выступает как предмет изучения, как средство обучения и как одно из средств обеспечения мотивации. Учащиеся осознают потребность в изучении перечисленных программных продуктов, в освоении навыков создания и обработки текстовых и графических изображений которыми владеют архитекторы, дизайнеры, инженеры – конструкторы, специалисты, работающие в теле- и киноиндустрии, специалисты по рекламе и т. д. Они понимают, что знания, умения и навыки, которые они получают на уроках, позволят им легче адаптироваться к жизни в современном информационном обществе.

Таким образом, использование специфических свойств компьютера, к важнейшим из которых относятся: возможность организации процесса познания, поддерживающего деятельностный подход к учебному процессу, индивидуализацию учебного процесса и возможность использования и организации принципиально новых познавательных программных средств, – повышает мотивацию учащихся и эффективность учебного процесса;

Автором используются все **методы организации учебно-познавательной деятельности**. Объяснительно-иллюстративный метод используется для объяснения теоретического материала, который дается малыми порциями. После чего используется репродуктивный метод для многократной работы над этим материалом в ходе выполнения многочисленных практических заданий. Основной акцент сделан на *проблемный, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский методы*, так как они способствуют активизации познавательной деятельности учащихся, создают мотивацию у обучаемых, развивают творческие способности учащихся, формируют самостоятельность, желание и умение, инициативу в решении нестандартных задач, что отвечает целям Лицея информационных технологий. Упражнения располагаются по возрастающей сложности и решение одной задачи указывает на путь решения другой, более сложной задачи.

Выбор указанных методов в качестве основных обусловлен также особенностью содержания курса, позволяющего ученику получать результат в наглядной графической форме на экране монитора в течение урока; хорошей материальной оснащённостью кабинетов, когда 1-2 ученика работают за одним компьютером; достаточно высоким уровнем подготовки школьников.

Для одарённых детей представленная педагогическая технология предусматривает **виртуально-трениговую систему обучения**, которая сводится к индивидуальному выбору учащимся виртуального режима работы с учебным продуктом (электронный учебник), самостоятельного его изучения. Цель этой системы - дать учащемуся в кратчайшие сроки заранее определенный объем знаний и выработать у него профессиональные умения. Такой режим работы эффективен для способных, талантливых детей, отличающихся активной познавательной потребностью, которая проявляется в жажде нового знания и наслаждении от умственного труда. Таким детям предлагается проектная деятельность и участие в научно – практических конференциях, семинарах различного уровня.

Система аттестации учащихся разделяется на текущую и итоговую. Учащийся допускается к итоговой аттестации после того, как ему будут зачтены все тесты, практические, самостоятельные и контрольные работы по модулям.

Итоговая аттестация проводится в форме выполнения и защиты курсового проекта, тем самым предоставляется возможность каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, опыт, реализовать себя.

Цель курсового проекта состоит в организации исследовательской и творческой деятельности учащихся для овладения современной технологией

- ◆ создания и работы с трёхмерной (3D) графикой;
- ◆ построения высокореалистичных и качественных изображений;
- ◆ компьютерного графического дизайна;

с использованием современных пакетов компьютерной графики, анимации и обработки видеоизображений.

Приступая к организации работы над проектами, учителю следует начать с изучения интересов учащихся, выбора тематики проектов и подготовки учеников к работе. Проекты можно выполнять в рамках урочной, внеурочной или внеклассной деятельности. В то же время проекты могут быть междисциплинарными, вовлекающие в работу других учителей-предметников, и в этом случае они активизируют широкий круг познавательных и творческих интересов учащихся. Немаловажным также является процесс соотнесения интересов учителей и учеников, выбирающих тему для проекта, с практикой, с конкретными, подчас жизненно важными проблемами. Другими словами, необходимо понять, насколько интересы участников проекта актуальны, будут ли актуальны и значимы для других людей результаты, которые они получают в процессе работы над проектом. Необходимо ориентироваться на разнообразные познавательные интересы учащихся, которые с удовольствием откликаются на призыв учителя углубить свои знания по тем или иным направлениям информационных технологий. В ходе работы над проектом задача учителя сводится к тому, чтобы, не отвергая с ходу ни одного из предложений ребят, постараться в каждом предложении увидеть проблему, решение которой могло бы им помочь практически.

Как правило, учащиеся – кто в одиночку, кто в паре, а кто и небольшой группой – систематически выполняют какую-то самостоятельную работу, требующую от них поиска дополнительной информации, сбора данных, анализа, осмысления фактов, исследований, компьютерного эксперимента. Эта деятельность для разных ребят может быть рассчитана на 2 месяца и более.

Таким образом, работая над проектом, школьники получают ценный опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед ними. Это требует от них самостоятельного использования ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях,

формирования новых способов деятельности на основе уже известных. Этот вид опыта обеспечивает умение творчески работать, формирует, с одной стороны - развитие самостоятельности и инициативности, а с другой – развивает коммуникативные свойства личности, умение работать в команде.

Задача учителя в ходе работы над проектом состоит в создании возможностей для творческой деятельности учащихся, в оказании психологической и профессиональной поддержки. Учитель управляет познавательной деятельностью детей, учит их не бояться трудностей при овладении новым знанием, выступает как «источник познания» и фигура, облегчающая процесс познания. Учитель создает атмосферу сотрудничества, партнёрства и взаимной приязни, позитивных ожиданий и благожелательности, что способствует формированию положительной самооценки у детей. Подобные отношения должны создать творческую и демократическую педагогическую среду, где рождаются независимое мышление, воспитываются социальная ответственность и чувство долга.

Необходимо отметить, курс «Компьютерная графика» непрерывно развивается, так как сама сфера знаний и деятельности «Компьютерная графика» изменяется и развивается стремительными темпами. Качественный уровень курсовых проектов повышается из года в год.

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Журавлёва Наталья Николаевна

*– кандидат педагогических наук,
доцент кафедры управления образованием ФПК и ППРО НГПУ*

В данной статье раскрывается сущность педагогической диагностики, показаны ее этапы, определены ее принципы.

Интерес к педагогической диагностике у российских учителей и руководителей образовательных учреждений огромен, и это вполне объяснимо. Решение проблемы получения качественной объективной информации в области педагогической деятельности позволит учителю более точно оценить достижения ученика с целью корректировки педагогических воздействий, а руководителю – определить стратегию развития образовательного учреждения и качество работы педагогов.

Умение разбираться в основных ключевых вопросах теории педагогической диагностики поможет руководителю действовать осознанно и профессионально. По-настоящему управляем лишь тот педагогический процесс, который сопровождается систематической, оперативной и надёжной диагностикой.

Слово «диагностика» произошло от греческого «способный распознавать». Понятие педагогической диагностики предложено по аналогии с медицинской и психологической диагностикой, но по своим целям, задачам и сферам применения педагогическая диагностика самостоятельна.

Существуют различные определения педагогической диагностики в работах таких авторов, как В.С. Аванесов, К. Ингенкамп, В.И. Загвязинский, А.И. Кочетов, Е.А. Михайлычев и др.

В определении, данном В.С. Аванесовым, под педагогической диагностикой понимается система специфической деятельности педагогов по выявлению сущностных свойств личности для оценки (измерения) результатов обучения, воспитания, развития.

Определяя сущностные характеристики педагогической диагностики, Е.А. Михайлычев утверждает, что диагностика – это установление и изучение признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогической системы и условий её реализации для прогнозирования дальнейшего развития данной системы.

Цель диагностирования как обследования - получить оперативную информацию о реальном состоянии и тенденциях изменения объекта диагностирования для коррекции педагогического процесса.

В работах Е.А. Михайлычева и Е.Е. Леоновой определены следующие виды деятельности педагога-диагноста, которые повторяются в одной и той же последовательности независимо от предмета диагностирования. Это такие виды, как:

- определение объекта, цели и задач диагностики;
- определение критериев, показателей и индикаторов диагностического объекта;
- разработка методики для решения задач диагностики;
- сбор информации с помощью диагностических методик;
- количественная и качественная обработка полученных результатов;

- формулировка педагогического прогноза развития объекта;
- разработка плана коррекционных мер воздействия на объект.

Последовательность указанных видов деятельности представляет полный, законченный диагностический цикл, который при необходимости может повторяться при ошибке в выполнении какого-либо этапа.

В практике встречаются примеры «свернутой» диагностики, где выпадают 7-8 звенья или интуитивно, без целенаправленной рефлексии, решаются задачи 1-2 этапов. В большинстве случаев это снижает качество диагностирования.

Описанный цикл этапов диагностической деятельности может повторяться при ошибке в выполнении какого-либо этапа (например, в определении критериев или в выборе методик), либо если полученные данные оказываются слишком неожиданными и требуют уточнения или проверки путем углубленной диагностики. Можно говорить о нескольких циклах диагностирования: установочном и углубленном. Необходимость углубленной диагностики возникает, когда выявленные в установочной диагностике данные требуют более «тонких» методик, которыми владеют профессионалы.

Диагностика может быть индивидуальной, групповой и массовой в зависимости от масштаба проведения. Выделяется самодиагностика и внешняя диагностика исходя из того, кто проводит диагностическое обследование. В зависимости от длительности проведения различают оперативную диагностику и долговременную, а в зависимости от технической оснащённости выделяют аппаратную и безаппаратную диагностику. Все технологические характеристики совместимы и дают полное представление о процессе диагностирования.

В современной педагогической литературе разные авторы (А.С. Белкин, В.П. Битинас, К. Ингенкамп, З.И. Калмыкова, А.И. Кочетов) выделяют различные направления педагогической диагностики (их более 50).

Педагогическая диагностика может представлять собой целостную систему только в том случае, если она будет охватывать все основные аспекты образовательных процессов: учебно-познавательная деятельность учащихся, система профессиональной педагогической деятельности и управления ею; социально-психологические явления, определяющие условия и результативность педагогической деятельности.

В рамках педагогической диагностики можно выделить три основных направления:

- Педагогическая психодиагностика.
- Дидактическая диагностика.
- Управленческая педагогическая диагностика.

Педагогическая психодиагностика включает в себя изучение особенностей индивидуального развития учащихся и педагогов, изучение типологических характеристик учащихся для организации дифференцированной учебно-воспитательной работы, определение «зон» реального и потенциального развития учащихся.

Дидактическая диагностика, изучающая реальные учебные достижения и затруднения учащихся, призвана прояснить все обстоятельства протекания дидактического процесса, точно определить его результаты.

Дидактическая диагностика включает в себя контроль, проверку, оценивание и оценку, накопление статистических данных, их анализ; выявление динамики и тенденций в достижениях учащихся и прогнозирование дальнейшего развития событий.

Управленческая педагогическая диагностика охватывает систему профессиональной педагогической деятельности и управления ею. Основные задачи её в изучении и оценке уровня профессиональной подготовленности и компетентности педагогов, методической и технической обеспеченности образовательного процесса и организационно-управленческой деятельности руководства ОУ и органов управления образованием.

Для развития педагогической диагностики необходима активная методическая работа и массовое внедрение её результатов.

Диагностическая деятельность педагога, как составная часть его повседневной работы имеет и свою специфику, проявляющуюся в различных её направлениях. Все эти направления педагогической диагностики имеют ряд общих черт, связанных как с методологией подхода к изучению, так и с основами оценочной и корректирующей деятельности в любой педагогической ситуации. Поэтому необходимо выявить и сформулировать принципы педагогической диагностики.

Принципы педагогической диагностики, отражая закономерности образовательного процесса, своеобразно применяются в работе педагогов по изучению учащихся.

Важнейшим признаком целенаправленности педагогической диагностики является системность целей и задач диагностирования. Целенаправленность определяется потребностью педагога решить конкретные педагогические задачи.

Системность применительно к задачам педагогической диагностики требует включения диагностики в целостную систему образовательного процесса. Она должна проводиться не эпизодически; необходимо систематически делать диагностические «срезы», связанные с важнейшими этапами обучения и воспитания.

Принцип научной обоснованности теории и практики диагностики требует учёта современных достижений методологии психолого-педагогических наук в процессе диагностики. Научность диагностики требует рассматривать её объекты с позиции современной психолого-педагогической науки и смежных научных дисциплин. Конечная цель педагогической диагностики – определение и оптимизация условий для саморазвития и самоуправления личности и её социальной среды.

Научность диагностики проявляется в надёжности и достоверности получаемых данных.

Научность предполагает:

- Объективный анализ достигнутого уровня разработанности теории и методики педагогической диагностики, осознанные её проблем и накопленного научного потенциала.
- Объективный анализ педагогической практики в диагностируемой сфере.
- Использование в диагностической практике методологически обоснованных критериев и показателей, на которые должны быть ориентированы специально подобранные и адаптированные методики и процедуры.
- Ориентация диагностики на опережающее исследование тех явлений, которые могут повлиять на учебно-воспитательную и управленческую деятельность.

Принцип сочетания констатирующей и корректирующей функции диагностики отражает традиционный педагогический принцип единства обучения и воспитания личности и её изучения. Это единство во многих случаях проявляется в целенаправленном педагогическом воздействии самой диагностической процедуры на формирование у обследуемых новых социально значимых качеств. Взаимосвязь обучения, воспитания и развития требует учета развивающего характера личности, стадии развития ученического коллектива. Диагностика должна стимулировать рост самооценки и самосознания учащихся, процессы профессионального и нравственного самоопределения с помощью подбора, построения методик, содержания заданий и самой направленности вопросов анкет, бесед, тестовых заданий.

Принцип доступности диагностических методик и процедур связан с классическим педагогическим принципом доступности. Общепедагогические принципы наглядности и доступности обучения применительно к задачам диагностического изучения учащихся означают необходимость такого подбора методик, вопросов и заданий, которые были бы рассчитаны на реальный уровень развития учеников, их опыт.

Принцип последовательности и преемственности диагностики проявляется в последовательном переходе от одних этапов, критериев, форм и методов диагностики к другим по мере развития, обучения и воспитания личности в образовательном процессе, в поэтапном усложнении и углублении процесса диагностики.

Особенность педагогической диагностики в том, что она не отменяет и не заменяет каких-либо методов обучения и воспитания, а лишь помогает выявить достижения и недостатки учащихся. Еще одной особенностью педагогической диагностики является то, что это комплексная, интегративная отрасль педагогической науки, включающая в себя методы и инструментарий смежных наук.

Таким образом, проблема педагогической диагностики будет успешно решаться лишь в том случае, если практические работники современного образования овладеют теоретическими основами и принципами педагогической диагностики, что позволит им более эффективно управлять образовательным процессом, учитывать тенденции естественного развития личности учеников.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

Маусымбаев Серикбай Салимбакович

*– доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой физики и методики преподавания физики
Семипалатинского государственного педагогического института*

Желдыбаева Балгын Сембаевна

*– учитель физики школы-гимназии №5 г.Семипалатинска
E-mail: jarkun_cemb@mail.ru*

В статье рассматриваются вопросы организации образовательного процесса, различные пути организации и развития познавательной деятельности учащихся на основе этнопедагогике. Приводится краткий анализ развития у детей уровня абстрактного мышления. На конкретных примерах изучения отдельных тем курса физики раскрываются этнопедагогические аспекты физических процессов. Авторы акцентируют внимание на факторах этнопедагогике: природа, искусство речи, народные игры, традиции, идеалы, искусство этноса.

Современный образовательный процесс предполагает технологизацию обучения, так как все виды новых педагогических технологий опираются на развивающие виды деятельности. Вне обучения не может быть полноценного развития. В процессе обучения необходимо учитывать особенности уже достигнутого уровня развития, опираться на него. На становление личности в первую очередь оказывают влияние национальные порядки, а затем уже все интернациональные, что играет свою положительную роль в процессе познания.

Этнопедагогика изучает процесс социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт; собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей, народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах, притчах, песнях, загадках, пословицах и поговорках, играх, игрушках, в семейном и общинном укладе, быте, традициях, а также философско-этические, собственно педагогические мысли и

воззрения, то есть весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс историко-культурного формирования личности.

Народная педагогика, являющаяся предметом этнопедагогике – педагогика природосообразная и жизнесообразная, демократическая и гуманистическая. Принцип народности, научно обоснованный К.Д. Ушинским, как священный принцип национального воспитания в условиях демократизации общества, приобретает необычайную актуальность. Принципиальная установка К.Д. Ушинского на то, что в душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих, как ничто другое передает суть науки этнопедагогике.

Организация образовательного процесса протекает тем успешнее, чем у большего количества обучаемых удалось возбудить и развить *познавательный интерес*. В этом случае познавательный интерес – «стремление больше знать» – становится одним из ведущих мотивов учения. Не случайно проблема познавательного интереса издавна привлекала внимание таких педагогов, как Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А. Дистервег. Интерес является одним из важнейших стимулов к учению, познанию нового. Под его влиянием развивается интеллектуальная активность, совершенствуется память, обостряется работа воображения, восприятия, повышается внимание, сосредоточенность. Познавательный интерес определяет положительное отношение ученика к учению в целом и к изучению отдельных предметов. Если учителю удастся пробудить интерес к своему предмету, то создаются предпосылки для самостоятельной творческой работы учащихся: они будут стремиться к знаниям, преодолевать разнообразные трудности на пути их приобретения.

Все мыслительные операции формируются в процессе учебы и развиваются с возрастом. В процессе формирования познавательной активности необходимо учитывать психологические особенности учащихся по возрастным показателям. При обучении физике, например, в VII–VIII классах, следует принимать во внимание, что уровень абстрактного мышления у детей в этом возрасте еще довольно низок. У них преобладает *наглядно-образное мышление*, поэтому при изучении физических явлений, свойств тел необходимо полнее опираться на чувственно-конкретное восприятие, широко используя с этой целью разнообразные средства наглядности (демонстрацию опытов, работу с раздаточным материалом, показ приборов, моделей, макетов, экранно-звуковые средства и т. д.).

В IX классе на этой основе значительно легче будет проходить процесс формирования у учеников понятий кинематики, динамики, отличающихся высокой степенью абстрактности, таких, как «материальная точка», «скорость», «ускорение», «мгновенная скорость», «масса», «сила». Это понятия об объектах, которые нельзя увидеть, представить, но можно только понять. Здесь должно быть усилено внимание на *формирование умения самостоятельно делать обобщения*.

В X классе усиливается внимание на развитие теоретического мышления, выработку умения *делать умозаключения методом дедукции*. Содержание учебного материала создает для этого благоприятные условия. Здесь изучаются молекулярно-кинетическая теория строения вещества, элементы электронной теории, на основе которых объясняются физические свойства вещества в различных агрегатных состояниях, и электрические явления, происходящие в различных средах.

В XI классе все перечисленные *интеллектуальные умения развиваются до достаточно высокого уровня*, в результате чего повышаются познавательные способности учащихся, возрастают темпы продвижения вперед в познании нового. Благодаря этому учащиеся подготовлены к усвоению и переработке все возрастающего объема научной информации. Вместе с тем, здесь должна ставиться и решаться задача выработки у учеников более сложных мыслительных операций, в частности, операции переноса знаний и умений, полученных на занятиях по физике, на приобретение знаний при изучении других предметов. При организации работы со старшеклассниками стараемся применять дебатную технологию, так как способность выражать свою мысль грамотно и лаконично развивается на практике. Благодаря этому у учеников выра-

батывается умение систематизировать и обобщать знания, полученные при изучении различных предметов (физики, химии, биологии), умение самостоятельно работать с различными литературными источниками, сравнивать изложение одних и тех же вопросов в различных пособиях и высказывать свои суждения. Для формирования осознанных мотивов учения и познавательного интереса к предмету учителю необходимо знать условия их формирования, факторы, определяющие те или иные мотивы (исполнение установки родителей на получение образования, стремление «быть не хуже других», получение свидетельства об окончании средней школы, стремление поступить по окончании школы в институт). Более высокие мотивы – получение знаний для того, чтобы быть полезным обществу, и, наконец, мотив «чтобы больше знать», то есть *мотив, в основе которого лежит познавательный интерес*, формируется позже.

На основе познавательного интереса приобретает особенно важное значение формирование у учащихся обобщенных *познавательных умений* (умения наблюдать, самостоятельно ставить опыты, систематизировать и обобщать знания, объяснять и предсказывать явления, исходя из общих теорий), *умений пользоваться обобщенными планами* изучения явлений, законов, теорий (при изучении не только физики, но и других предметов естественного цикла).

При формировании познавательной деятельности учащихся на основе этнопедагогики также необходимо учитывать возрастные особенности школьников. Переходя к вопросу об активизации познавательной деятельности учащихся на основе этнопедагогики, невозможно не акцентировать внимание на казахской мудрости, которая гласит: «До пяти лет к сыну обращайся, как к царю, до пятнадцати – как другу, после пятнадцати – как к соратнику».

В процессе организации познавательной деятельности на практике используем разнообразные интерактивные методы по технологии К. Вазиной «*коллективная мыследеятельность – модель развития человека*». Сознвая «чувство локтя», каждый член группы показывает себя с какой – либо грани, тем самым способствуя развитию друг друга, влияя друг на друга. Умение правильно построить беседу, доказать свою точку зрения и принять другую не менее важно в образовательном процессе.

Важное значение риторике придавали Аль–Фараби (870–950), Юсуф Баласагуни («Кутадгу билик», 1069), Махмуд Кашкари (Дикани луга ат–турик, XI в.) и др. Казахи лидерству молодежи испокон веков придавали особо важное значение. Языковое кредо казахов – «Онер алды – Кызыл тил» (буквально: «Красноречие – самое высшее искусство»). Наши древние предки (тюрки) высоко ценили ораторскую способность людей, и среди них функционировал совет биев – ораторов.

Документальные источники свидетельствуют, что казахские ханы, бии, батыры (полководцы), борцы, елши (дипломаты) – детища древнего казахского лидерского движения, которое с давних времен развивалось в жестких айтысах и жарких прениях с враждующими иностранцами. Многие казахские ханы, абсолютное большинство казахских биев удостоивались звания «бий» еще в детстве. Так, например, знаменитый бий, дипломат Каз дауысты Казыбек бий (1665–1775) кроме звания «бий» был еще и «елши» (дипломат) с 14 лет, победив в дискуссии непревзойденного оратора калмыцкого хана Хунтайджи – ярого врага казахского народа. Победенный хан приказал: «Без остатка верните казахам весь скот и людей».

Народное языковое воспитание должно быть привито подрастающему поколению. В этой связи казахское ораторское искусство представляет собой разновидность языковой дидактики, занимающейся развитием родного языка. А язык – это непосредственное выражение любой научной мысли вслух, средство передачи сути проблемы.

В народной педагогике родное слово стоит на недостижимой высоте. Соответственно, конечно, ценятся и словесные средства обучения и воспитания. Возьмите для примера частушки, прибаутки, скороговорки, речитативы, песенки, загадки, пословицы, поговорки, приговорки, моления, назидания, басни, притчи.

Многообразны в народной педагогике словесные формы воздействия на чувства, сознание, поведение человека. Словесные приемы воздействия на личность многочисленны и разнообразны: увещание, уговор, разъяснение, приказ, просьба, поручение, поверье, приучение, наставление, назидание, пожелание, совет, намек, одобрение, благодарность, осуждение, упрек, укор, зарок, запрет, благопожелание, завет, заповедь, проповедь, исповедь...

Методика «Разбор и обсуждение конкретного материала как метод активного обучения» является одной из продуктивных форм организации занятий. Особенность ее в том, что предметом анализа и обсуждения является не ситуация, а готовый проект, план, анализ разрешенной проблемы и т.д. Основными целями осуществления такого метода проведения занятий являются: активизация *познавательной деятельности учащихся; совершенствование навыков применения полученных знаний, обмен знаниями и опытом между учащимися*. Активизация познавательной деятельности учащихся достигается за счет того, что само занятие носит творческий, исследовательский характер. Важным этнопедагогическим фактором в организации занятия является то, что дается конкретное задание лидерам групп – защитить проект, а их членам не только рассмотреть и обсудить проект, но и выступить и дать свои рекомендации по его усовершенствованию. Уникальность этого явления заключается в том, что, начиная с детского возраста, человек развивает свои интеллектуальные способности методом «мозгового штурма» (выражаясь современной научной терминологией). Организационная структура занятий, проводимых в форме обсуждения конкретных проектов, планов, зависит от темы, характера изучаемого материала. Обязательными элементами таких занятий должны быть индивидуальная работа каждого учащегося с материалом, обсуждение его в группах с подготовкой коллективных выводов и предложений, общая дискуссия.

Бурный прогресс современной цивилизации оставляет как бы на обочине многие знания, умения и навыки, приобретенные всем ходом многотрудного исторического развития человечества. Подчас выпадают из процесса духовного развития мира целые пласты, целые культурные системы. Особенно те, которые созданы и продолжают создаваться народами, приверженными своему традиционному образу жизни.

Традиции многообразны. По ним можно судить о народе или о какой-то стороне его бытия. Даже такая, свойственная традиции, черта, как консерватизм, порою оказывается благом, спасением, ибо является условием стабильности народа, устойчивости его нравственных основ, менталитета. В традициях концентрируются, пересекаются тысячелетия, духовные искания человечества, народов, людей.

В VII классе при изучении закона Архимеда применяется следующее творческое задание: учащимся предлагается стихотворение И. Джансугурова «Малта». В содержании стихотворения описывается процесс взбивания курта: сваренное молоко наливается в кожаный мешок, затем путем дальнейшего механического воздействия (с помощью деревянного ступа) составляющие компоненты молока всплывают на поверхность наподобие сливок, из которых изготавливается курт (малта) – кисломолочный продукт. Этот процесс подобен тому, как при варке молока на его поверхности появляются сливки, плотность которых меньше плотности самого молока.

$$\rho_{\text{сливки}} < \rho_{\text{молока}}$$

Применение этнопедагогических приемов на данном уроке вызывает у учащихся особый интерес: во-первых, само стихотворение по рифмовке и содержанию увлекает детей, во-вторых, то, что для объяснения конкретного закона на уроках по предметам политехнического цикла применяется интересное стихотворение, усиливает необычность задания. Кроме того, в содержании стиха заложена традиция: производить национальный кисломолочный продукт.

При изучении темы «Электрический ток в газах» методами дебатной технологии утверждающая группа учащихся подробно описывает возникновение молнии, опираясь на научные данные: в начале появляется яркий свет, и только спустя некоторое время слышится звук. Это потому, что скорость света больше скорости звука.

$$c = 3 \cdot 10^8 \text{ м/с}, \quad v = 330 \text{ м/с}.$$

Откуда берутся заряженные частицы при ударе молнии?

Оппоненты, то есть противоположная группа ребят, соблюдая правила дебатов, критикуют первых, что те «с ученым видом знатока», объясняют явление божье, появление молнии, какими-то, якобы, научными данными. Естественно, те и другие ребята понимают теорию и знают суть явления, но правила интеллектуальной игры заключаются как раз в том, что игроки должны аргументировать и доказывать каждый свою позицию.

Мы приводим лишь некоторые примеры по использованию штрихов этнопедагогического подхода. В своей педагогической практике мы акцентируем внимание на факторах этнопедагогике: природа, игра, слово, дело, общение, быт, искусство, традиция, идеалы-символы. Опыт показывает, что эффективность технологизации обучения порою немало зависит от умелого использования вышеуказанных факторов.

Творческое возрождение этнопедагогических традиций справедливо воспринимается как своего рода инновационный феномен. Их диалектическое приспособление к новым социальным условиям приводит к педагогическим находкам, порою – к неожиданно продуктивным новшествам.

Библиографический список

1. Основы методики преподавания физики в средней школе / под ред. А.В. Перышкина, А.В. Разумского и др. – М. : Просвещение, 1984. – 192-194 с.
2. Хасенов, Б.Х. Развитие казахского ораторского искусства в контексте лидерского движения / Б.Х. Хасенов // Этнопедагогика и этнопсихология. – А. : Республиканский издательский кабинет, 1995. – 117-119 с.
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М. : АСАДЕМІА, 1999. – 137-140 с.

МЕСТО УСТНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ В УМК ШКОЛЬНОГО КУРСА ИСТОРИИ РОССИИ XX–XXI ВВ.

Лейбова Екатерина Константиновна

– ассистент кафедры отечественной истории НГПУ

E-mail: memorika@rambler.ru

Автор определяет наличие разных видов устных исторических источников в учебно-методическом комплексе школьного курса истории России XX–XXI вв., а также характеризует способы работы с ними. На основе анализа 34 учебных пособий для начальной, основной и полной средней школы обобщен позитивный опыт применения устных исторических источников и выявлены проблемы в их использовании при изучении истории в школе.

Новые образовательные стандарты по истории (2004 г.) как на уровне целей, так и на уровне требований к подготовке выпускников акцентируют внимание учителя на значимости обучения школьников работе с историческими источниками, особенно при изучении истории на профильном уровне [1, с. 10–11]. Таким образом, можно утверждать, что обучение школьников приемам работы с устными источниками, наряду с другими историческими источниками

ми, представляется необходимым и значимым. В связи с этим важно определить место устных исторических источников в УМК школьного курса истории России XX–XXI вв., который изучается в школе трижды: в начальной (3–4 класс), основной (9 класс) и полной средней школе (11 класс). Для выявления общих характеристик методических подходов к работе с устными историческими источниками представляется целесообразным сравнить УМК каждой ступени, обращая внимание на темы, при изучении которых авторы предполагают обращение к устным источникам, приемы познавательной деятельности с данным типом источников.

Поскольку учебные пособия существенно различаются перечнем тем, предлагаемых для изучения, их композицией, для возможности провести сравнительный анализ мы воспользовались кодификатором элементов содержания по истории для составления контрольных измерительных материалов ЕГЭ [2, с. 285–287] и объединили изучаемые темы в соответствующие блоки.

В результате анализа текста и внетекстовых компонентов учебников по истории России XX–XXI вв. для начальной школы [3–9] мы выявили, что большинство авторов рекомендуют обращение учеников к устным свидетельствам при изучении переломного события XX в. – Великой Отечественной войне, поскольку память об этом событии жива в каждой российской семье. Вместе с тем, для изучения истории послевоенного времени, современной бабушкам, дедушкам и родителям сегодняшних младших школьников, потенциал устных источников пока недооценен.

Авторы некоторых учебников знакомят младших школьников с разными видами устных исторических источников – это фольклорные материалы (предания, сказания, легенды, былины, баллады); устная история (воспоминаниям участников и современников исторических событий); устная традиция (память о предках, принимавших участие в исторических событиях, семейные предания и традиции); устная биография (жизнеописания родных и близких) в контексте истории страны и при создании собственной родословной [3, с. 25; 6, с. 24; 7, с. 7–8; 9, с. 210, 230].

Большинство авторов при изложении материала используют прием персонификации и включают в основные тексты параграфов вымышленные диалоги с участниками изучаемых событий (военным, пенсионером, ветераном Великой Отечественной войны, инженером, космонавтом, между отцом и сыном) [5, с. 238–239; 6, с. 4–12, 13–18, 19–24, 25–28; 7, с. 224].

Учебные пособия для младших школьников демонстрируют широкий спектр познавательных заданий по устным историческим источникам. Это задания:

1) на выявление круга устных исторических источников по определенному историческому сюжету, известных учащимся, например: «Хранят ли в твоём доме память о близких, погибших в Великую Отечественную войну?», «Кого из участников войны ты знаешь?» [5, с. 235; 9, 210];

2) на опрос родных и близких по определенным историческим сюжетам с различными целями:

– расширение исторических представлений школьников, например: «Что нового вы узнали из их (своих родственников – Е. Л.) рассказа о жизни того поколения?» [6, 18, 24; 7, с. 230];

– выяснение «продолжения» события в современности, способов сохранения памяти о нем последующими поколениями: «Расспроси у своих родных, какие исторические памятники и когда появились в твоём родном крае. Какова их судьба?» [7, с. 213];

– подготовка сообщения о людях определенного исторического периода на основе устных источников [7, с. 227; 10, с. 16];

– выяснение отношения рассказчиков к описываемым событиям, их изменений в течение времени [7, с. 250];

– написание родословной семьи: «Узнайте, в каких событиях, указанных в параграфе, принимали участие ваши родственники. Запишите их воспоминания в родословную семью» [7, с. 226].

3) на запись устных свидетельств в письменном виде с последующим чтением в классе [7, с. 220, 235];

4) на сопоставление информации из рассказов и воспоминаний близких с другими источниками домашнего архива (документами, фотографиями) [7, с. 244; 10, с. 19];

5) на определение и описание тех событий современной России, очевидцами которых были сами дети [7, с. 252].

В некоторых учебниках [5] задания с привлечением материала из устных источников помечены звездочкой, как наиболее сложные.

Таким образом, в пропедевтическом курсе более всего востребован воспитательный потенциал (прежде всего, осознание собственной причастности к историческому процессу) и образовательный потенциал (расширение и конкретизация исторических представлений младших школьников). Серьезной аналитической работы с источниками не предполагается, что соответствует возрастным возможностям школьников и согласуется с базовыми целями пропедевтического курса.

Первичные исторические представления выпускников начальной школы выступают основой для изучения истории как самостоятельного предмета в основной школе. Выясним, востребован ли опыт использования устных исторических свидетельств, полученный учениками в пропедевтическом курсе, при изучении курса истории России XX–XXI вв. в основной школе, как изменяется методика работы с устными историческими источниками. Для этого обратимся к учебникам по истории России XX в. для учеников 9 классов [11–16].

Все современные учебники по истории России XX в. для основной школы имеют тематические подборки источников. Наряду с другими источниками, они содержат значительное количество источников устного происхождения: устные источники политического характера, зафиксированные в виде стенограмм, радиোগрам, протоколов заседаний (отрывки из докладов и выступлений политических деятелей, их обращений к членам партий, интервью и т. п.); устные источники общественного характера, зафиксированные в письменном виде (воспоминания участников и современников событий, общественное мнение, исторические анекдоты) [12, с. 15, 71–72, 136, 150–151, 201, 224, 259, 277, 307–308; 14, с. 115, 178, 234, 258, 312; 15, с. 56, 57, 226–227, 245, 316–317, 370, 392; 16, с. 203–204, 236–237].

Большинство учебников предполагают использование устных исторических источников при изучении Великой Отечественной войны и послевоенной истории XX в. Авторы актуализируют необходимость использования устных источников при изучении истории России XX в. уже в предисловии. Так, например, А. А. Данилов и Л. Г. Косулина пишут: «Ваши дедушки и бабушки, родители были очевидцами и участниками некоторых из них (исторических событий – Е. Л.). Многие люди не полагаются на авторитетные мнения ученых, а имеют собственную точку зрения по тем или иным вопросам» [11, с. 4].

Учебники содержат познавательные задания, предполагающие обращение к устной биографии (история семьи в контексте истории страны) и устной истории (воспоминания участников и современников событий, найденные школьниками самостоятельно) [11, с. 18, 316; 16, с. 202, 212, 225, 315]. Вместе с тем, в сравнении с пропедевтическим курсом мера внимания к устной биографии значительно меньше; прекращается работа с устной традицией. В некоторых учебниках по истории России XX–XXI вв. и вовсе нет обращения к индивидуальным устным историческим свидетельствам участников и свидетелей событий [14].

На основе устных исторических свидетельств ученикам предлагается выполнить разнообразные задания:

– высказать мнение по проблеме, обсуждаемой автором устного источника («Согласны ли вы с точкой зрения...?», «Дайте свою оценку этому событию...» [11, с. 28, 56] и т. п.);

– определить достоверность источника личного происхождения, в том числе и устного, в зависимости от того, какую роль его автор играл в историческом событии (был организатором,

участником, сторонним наблюдателем или только слышал со стороны о происходящем от других людей) [15, с. 66–67];

– расспросить родных и близких об определенном историческом сюжете для выяснения чувств и эмоций рассказчиков по отношению к описываемым ими событиям, например: «Расспросите родных и близких старшего поколения, что они чувствовали в первые недели и месяцы войны», «Расспросите людей старшего поколения об их жизни в послевоенное время. Что их волновало, радовало, объединяло в то время?» [13, с. 218; 15, с. 286, 316], определения степени влияния определенного события на жизнь рассказчика, последствий событий, например, «Изменилось ли социальное положение вашей семьи в результате реформ?», «Как рыночная экономика повлияла на жизнь людей избираемой вами профессии?» [15, с. 414; 16, с. 362];

– составить рассказ об историческом событии или его участнике на основе воспоминаний родных, близких, земляков [11, с. 359; 16, с. 202, 212, 225, 315];

– выявить отношение рассказчиков к описываемым ими событиям, например, к частной собственности и частному собственнику, государству, его руководителям, общественному строю [13, с. 346];

– выявить причины описываемых рассказчиками событий или явлений, (например, причин трудового героизма, выносливости и взаимопомощи людей, перенесших войну 1941–1945 гг.) [13, с. 346];

– сравнить ответы респондентов, найти общие, главные идеи, объединяющие, например, поколение фронтовиков [13, с. 346];

– провести анкетирование по какой-то проблеме (самостоятельно составить вопросы для анкеты, провести опрос, а результаты обсудить в классе) [13, с. 346].

Таким образом, можно утверждать, что учебные пособия для основной школы действительно демонстрируют новый этап (уровень) в освоении школьниками приемов работы с устными историческими источниками, поскольку акцент в работе с источниками смещается с их воспроизведения (пересказа) к анализу. Важно, что вопросы и задания акцентируют внимание школьников как на самих событиях, так и на их восприятии современниками и участниками. Включение вопросов, нацеленных на внутреннюю критику источника, стимулирует обсуждение вопросов об относительности исторического знания.

Расширяется круг респондентов, к которым рекомендуется обратиться. Теперь это не только родители и близкие родственники, но в целом люди старшего поколения. Вместе с тем, лишь в некоторые учебники включены рекомендации по сбору устных исторических свидетельств (например, по составлению примерного вопросника по теме «Книжная полка 1970-х гг.») [16, с. 311–312].

Однако большинство заданий в учебниках, предполагая сбор устных исторических свидетельств в непосредственном общении школьников с очевидцами событий, не содержат каких-либо рекомендаций по созданию устных источников, не ориентированы на развитие коммуникативных навыков учащихся. Представляется, что при таком методическом подходе может утратиться сущность устной истории, поскольку устное свидетельство рассматривается лишь как любой другой письменный источник личного происхождения (дневники, мемуары, письма). Иными словами, задача формирования ориентировочной основы деятельности с устными историческими свидетельствами должна полностью решаться учителем.

Поскольку устная история, прежде всего, есть история, рассказанная людьми, живущими рядом, мы обратились и к учебнику по «Истории Сибири», обеспечивающему реализацию регионального компонента в г. Новосибирске и Новосибирской области.

Учебник по региональной истории «История Сибири, XX в.» [17] содержит тематические подборки источников. Среди них имеются и источники, которые могут быть отнесены к источникам устного происхождения: обращения к населению, показания на суде, выступления на конференциях, тексты опубликованных интервью. Авторы учебника предлагают и самим школьникам записать воспоминаниям участников и современников коллективизации, индуст-

риального освоения Сибири, работников сельского хозяйства Сибири второй половины XX в., предлагают варианты вопросников, и поясняют смысл этой работы: «Если вам это удастся, их можно использовать на уроке для иллюстрации различных исторических событий, при проведении историко-краеведческой конференции, для подготовки заданий и т. д.» [17, с. 39, 175, 281, 301]. В методическом пособии Ф. С. Кузнецовой для учителей, преподающих данный курс, имеются рекомендации по использованию письменных и устных источников (воспоминаний родственников), правда, лишь при подготовке исследовательских работ [18, с. 125, 137].

Техническую возможность организовать изучение «живых» исторических свидетельств позволяют мультимедийные учебники. Первый такой учебник по истории – учебник по истории России XX в. для 9 классов [19]. Т. С. Антонова, А. Л. Харитонов, А. А. Данилов, Л. Г. Косулина создали действительно новый тип учебника истории, сделав доступным для школьников и учителей большой массив фотографий политических и общественных деятелей, деятелей науки и культуры, документов (более 500), уникальных фонограмм речей политических деятелей, наиболее популярных для своих лет песен, гимнов, стихов, декламируемых авторами и т. д. Вместе с тем, устные источники привлечены преимущественно с иллюстративной целью. Учебник не содержит познавательных заданий и методических рекомендаций по работе с ними. Уникальная форма подачи устного источника (интонации, оговорки, паузы в речи) остается без внимания авторов данного учебного пособия. Авторы учебника просто предлагают учащимся прослушать выступление политического деятеля (например, И. В. Сталина, М. С. Кирова, М. Н. Тухачевского) или воспоминания об определенном историческом периоде (о расстреле мирной демонстрации 9 января 1905 г., о депортации калмыков и т. д.). Хотелось бы видеть наряду с записанными в аудиоформате воспоминаниями знаменитых россиян и воспоминания рядовых граждан, «историю снизу».

Существенную помощь в организации обучения призваны оказать методические пособия для учителя. Среди проанализированных нами лишь пособие Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой [20] раскрывает возможные пути использования авторских устных исторических свидетельств. Авторы подчеркивают необходимость понимания событий «большой» истории России как событий жизни россиян, живущих в разных концах страны, отмечают, что прошлое страны, отражаясь в судьбах близких ученикам людей и их малой родины, становится для них значительно ближе и дороже [20, с. 5].

В пособии предложены различные виды познавательных заданий на основе устных источников. Важно, что авторы разъясняют учителю (а он имеет возможность разъяснить ученику), что и как нужно делать, т. е. на языке психологии характеризуют ориентировочную основу деятельности. Так, предлагая провести социологический опрос с целью выявления мнения окружающих о том, «стал ли Октябрь 1917 г. величайшим событием XX в.?», авторы замечают, что выбор собеседников не должен быть ограниченным, ими могут стать родные и знакомые, прохожие, учителя и одноклассники, что ответы должны быть зафиксированы письменно вместе с краткими сведениями об интервьюируемых. Итогом работы является обобщающий вывод об отношении современного общества (определенных категорий населения) к обсуждаемой проблеме [20, с. 54–55].

Предлагая провести интервью с участниками, очевидцами или современниками событий, авторы предлагают примерные вопросы для интервью [20, с. 55, 60, 69]. Эти вопросы имеют проблемный (дискуссионный) характер, направлены на выявление последствий исторических событий в судьбе семьи школьника, предполагают самостоятельную оценку событий самими учащимися.

Таким образом, при изучении истории России XX–XXI вв. в основной школе учащиеся обретают начальные историко-методологические знания об относительности исторического знания, о необходимости осуществления критики исторических источников, о возможности изучения истории как таковой и ее репрезентации в сознании участников и очевидцев событий. Также ученики получают опыт анализа устных исторических свидетельств. Вместе с тем, пока почти без внимания учеников остаются вопросы создания устного источника (сбора и фикса-

ции), их расшифровки. Вместе с тем, устное свидетельство трудно изучать вне знаний об условиях появления данного свидетельства. Важно научить учеников правильно фиксировать и расшифровывать устные свидетельства. Очевидно, это и есть задача старшей ступени школы.

Среди исторических источников, опубликованных в учебниках для 11 класса [21–26], мы обнаружили два вида источников устного происхождения: а) устные источники общественного, чаще всего политического характера (записанные выступления, воззвания, протоколы судебных заседаний, доклады политических деятелей, зафиксированные в виде стенограмм и радиogramм) [21, с. 64, 67, 135, 138–139, 249, 372–373, 377, 380, 406–407, 617–618, 620; 22, с. 98, 144, 259; 23, с. 313, 330, 256; 25, с. 96–97, 182, 218, 259, 331, 348, 364, 437; 26, с. 162, 196]; б) устные источники личного характера (записанные в виде протоколов бесед и интервью с представителями различных поколений) [22, с. 172, 260; 27, с. 37–38]. Данные виды устных источников содержат и хрестоматии для старшеклассников, как созданные в дополнение к конкретному учебнику, так и в целом по курсу истории России XX–XXI вв. [27–29].

Однако на изучение авторских (индивидуальных) устных исторических свидетельств учеников ориентируют лишь два учебника – А. А. Левандовского, Ю. А. Щетинова и А. О. Чубарьяна [23, 26].

Ученикам предлагается выполнить следующие виды заданий:

- провести опрос очевидцев и современников событий по определенному историческому сюжету с целью реконструкции исторических событий, выявления оценки респондентами своего участия в определенных исторических событиях, конкретизации и иллюстрации текста учебника, например: «Приведите примеры из жизни членов своей семьи, соберите воспоминания бабушек, дедушек» [22, с. 76; 23, с. 280, 331; 26, с. 103, 258];

- сравнить информацию из разных устных источников, в том числе и относящихся к разным периодам истории. Например: «Сравните полученную от бабушек и дедушек характеристику роли телевидения в жизни советского общества в 60–80-е гг. с положением телевидения в современном обществе [23, с. 260; 26, с. 193, 279];

- выявить степень информированности родных и близких по определенному историческому сюжету, определения причин их затруднений в воспоминаниях [24, с. 139];

- определить степень достоверности устного источника, например: «Можно ли доверять очевидцам и современникам? С какими критериями следует подходить к их рассказам?», «Какие свидетельства заслуживают большего доверия: скажем, речи Коковцева в Думе или его мемуары 1920-х годов?» [22, с. 52, 96];

- задуматься над способами и особенностями сохранения исторического знания в человеческой памяти. Например: «Как вы понимаете, что такое историческая память? Какую роль она играет в общественном сознании, в сознании отдельного человека? Что включает память о Великой Отечественной войне в нашей стране? В чем она выражается? Меняется ли память, отношение к войне со сменой поколений? Остается ли что-то неизменным?» [26, с. 120].

А. А. Левандовский, Ю. А. Щетинов предлагают ученикам стать участниками ролевой игры и представить себя в роли интервьюера [23, с. 260].

Таким образом, в результате анализа учебников для 11 класса мы не обнаружили «приращения» как на уровне видов привлекаемых устных исторических источников, так и на уровне приемов их изучения школьниками. Знания и опыт познавательной деятельности с устными историческими источниками, полученные на предшествующих этапах изучения истории, на уроках истории в выпускном классе почти не востребованы.

В заключение следует отметить, что частично проблема обучения старшеклассников приемам работы с устными историческими источниками решается при изучении элективных курсов [23, с. 260]. По всем темам авторы предлагают вопросники для проведения интервью, позволяющие школьникам услышать и фактическую информацию о событии, и объяснения респондентом причин и последствий событий, и личностные оценки [36, с. 138, 162, 166, 222, 225]. Предметом внимания школьников становится и устная история, и устная биография, и

устная традиция [36, с. 138, 222, 255, 264]. Важно, что авторы ориентируют учащихся не только на сбор устной информации, но и на ее анализ, предлагая разнообразные познавательные задания.

Государственный образовательный стандарт по истории (2004 г.) как на уровне целей, так и на уровне требований к подготовке выпускников акцентируют внимание учителя на значимости обучения школьников работе с историческими источниками, особенно при изучении истории на профильном уровне. Перечень умений работы с историческими источниками, которые должны быть сформированы у школьников, предполагает освоение всего комплекса приемов их изучения (чтение, комментарий, интерпретация).

Отметим, что при организации изучения истории России XX в. авторы учебных пособий, адресованных школьникам начальной, основной и полной средней школы, привлекают устные исторические источники. Событием, при изучении которого авторы большинства учебников адресуют учеников разных классов к устным историческим свидетельствам, является Великая Отечественная война.

Учебники для пропедевтического курса истории, преимущественно с целью показа взаимосвязи истории страны и истории семьи, предлагают ученикам познавательные задания на основе разноплановых исторических свидетельств (устной истории, устной биографии, устной традиции). Учебные пособия для основной школы демонстрируют новый этап (уровень) в освоении школьниками приемов работы с устными историческими источниками, поскольку акцент в работе с источниками смещается с их воспроизведения (пересказа) к анализу. К сожалению, учебные пособия для выпускников школы практически не востребуют имеющийся у школьников опыт работы с устными историческими источниками.

Библиографический список

1. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по истории: Профильный уровень // Преподавание истории в школе. – 2004. – № 8. – С. 3–11.
2. Алексашкина, Л. Н. История. ЕГЭ : метод. пособ. для подготовки / Л. Н. Алексашкина. – М. : Изд-во «Экзамен», 2005. – 288 с.
3. Ворожейкина, Н. И. Наша Родина и современный мир: беседы о России : учеб. для 4 кл. нач. шк. в 2 ч. / Н. И. Ворожейкина, Н. Ф. Виноградова. – Смоленск : ООО «Изд-во «Ассоциация XXI век», 1999. – Ч. 1. – 88 с.
4. Ворожейкина, Н. И. Наша Родина и современный мир: беседы о России : учеб. для 4 кл. нач. шк. в 2 ч. / Н. И. Ворожейкина, Н. Ф. Виноградова, Д. В. Заяц. – Смоленск : ООО «Изд-во «Ассоциация XXI век», 2005. – Ч. 2. – 88 с.
5. Ворожейкина, Н. И. Рассказы по родной истории : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учрежд. / Н. И. Ворожейкина, В. М. Соловьев, М. Т. Студеникин. – 3-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1997 – 255 с.
6. Данилов, Д. Д. Мое Отечество: вводный курс истории и обществознания : учеб. для 3 кл. (1–4) и 2 кл. (1–3) в 4 частях / Д. Д. Данилов, С. В. Тырин. – М. : Баласс, 1998.
7. Лебедева, И. М. История Отечества : учеб. пособ. / И. М. Лебедева, Л. К. Ермолаева, Л. П. Разбегаева. – СПб. : Изд-во «Утро», 1996. – 272 с.
8. Саплина, Е. В. Введение в историю: 3 кл. : учеб. для четырехлетней нач. шк. / Е. В. Саплина, А. И. Саплин. – 10-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2004. – 104 с.
9. Чутко, Н. Я. Твоя Россия : учеб.-хрест. / Н. Я. Чутко, Л. Е. Родионова. – М. : ФНМЦ им. Л. В. Занкова ; Обнинск : Изд-во «Духовное возрождение», 2001. – 264 с.
10. Ворожейкина, Н. И. Рабоч. тетр. к беседам по истории России «Наша Родина в прошлом» / Н. И. Ворожейкина. – Смоленск : ООО «Изд-во «Ассоциация XXI век», 2001.
11. Данилов, А. А. История государства и народов России. XX в. : учеб. для 9 кл. общеобразоват. учеб. заведений / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина. – М. : Просвещение, 2002. – 424 с.
12. Данилов, А. А. История России XX – начало XXI в. : учеб. для 9 кл. общеобразоват. учреждений / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина, М. Ю. Брандт. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 381 с.
13. Данилов, А. А. История России, XX в. – начало XXI в.: Учеб. для 9 кл. общеобразоват. учрежд. / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина, М. Ю. Брандт. – М., 2006.

14. Загладин, Н. В. История Отечества. XX в. : учеб. для 9 кл. общеобразоват. учреждений / Н. В. Загладин, С. Т. Минаков, С. И. Козленко, Ю. А. Петров. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : ООО Торгово-издательский дом «Русское слово – РС», 2005. – 400 с.
15. Мишина, И. А. История Отечества. XX в. : учеб. для 9 кл. осн. шк. / И. А. Мишина, Л. Н. Жарова, В. С. Белявский – 3-е изд., исправ. и доп. – М. : ЦГО, 2004. – 496 с.
16. Шестаков, В. А. История Отечества, XX – начала XXI в. : учеб. для 9 кл. общеобразоват. учрежд. / В. А. Шестаков, М. М. Горинов, Е. Е. Вяземский ; под ред. А. Н. Сахарова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2006. – 384 с.
17. Исупов, В. А. История Сибири : в 3 ч. : учеб. пособ. для 9 кл. общеобразоват. учреждений / В. А. Исупов, И. С. Кузнецов. – Ч. 3. – Сибирь : XX в. – Новосибирск : ИНФОЛИО-пресс, 2000. – 336 с.
18. Кузнецова, Ф. С. История Сибири: дидактические материалы : учеб.-метод. пособ. для 5–9-х кл. общеобразоват. учрежд. / Ф. С. Кузнецова. – Новосибирск : ИНФОЛИО, 2003. – 152 с.
19. История России, XX в. Компьютерный (мультимедиа) учебник / Т. С. Антонова, А. Л. Харитонов, А. А. Данилов, Л. Г. Косулина. – М. : Клио Софт, 1997.
20. Вяземский, Е. Е. Методические рекомендации к учебнику «История Отечества. XX в.» : пособ. для учителя / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Просвещение, 2000. – 80 с.
21. Дмитренко, В. П. История Отечества. XX в., 11 кл. : пособие для общеобразоват. учеб. заведений / В. П. Дмитренко, В. Д. Есаков, В. А. Шестаков. – 6-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2002. – 608 с.
22. Долуцкий, И. И. Отечественная история. XX в. : учеб. для 10–11 кл. общеобразоват. учреждений ; в 2 ч. / И. И. Долуцкий. – М. : Мнемозина, 2002.
23. Левандовский, А. А. История России, XX – начало XXI в. : учеб. для 11 кл. общеобразоват. учреждений / А. А. Левандовский, Ю. А. Щетинов. – 10-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 383 с.
24. Мишина, И. А. История Отечества (1900–1949) : учеб. кн. для старших кл. ср. учеб. заведений / И. А. Мишина, Л. Н. Жарова. – М. : ООО «Торгово-издательский Дом «Русское слово – РС», 1999. – 432 с.
25. Островский, В. П. История России XX в., 11 кл. : учеб. для общеобразоват. учеб. заведений / В. П. Островский, А. И. Уткин. – 7-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2002. – 480 с.
26. Отечественная история XX – начала XXI в. : учеб. для 11 кл. общеобразоват. учрежд. / А. О. Чубарьян, А. А. Данилов, Е. И. Пивовар и др. ; под ред. А. О. Чубарьяна. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 304 с.
27. Волобуев, О. В. Россия в 90-е гг. XX – начале XXI в. : доп. мат-лы к учебнику-практикуму для 11 кл. общеобразоват. учрежд. / О. В. Волобуев, С. В. Кулешов. – М. : Мнемозина, 2002. – 63 с.
28. История России, XX в. : мат-лы и документы для школьников и поступающих в вузы / В. А. Мазур, Н. Н. Баранов, Л. Я. Баранова и др. ; под ред. М. Е. Главацкого. – М. : Дрофа, 1999. – 608 с.
29. Щетинов, Ю. А. Дополнительные материалы к учебнику А. А. Левандовского, Ю. А. Щетинова Россия в XX в. : учеб. пособ. для 11 кл. общеобразоват. учрежд. / Ю. А. Щетинов. – М. : Просвещение, 2002. – 64 с.
30. Алексашкина Л. Н. Программа и методические рекомендации по курсу предпрофильной подготовки по истории с ориентацией на гуманитарный и социально-экономический профиль для учащихся 9 классов / Л. Н. Алексашкина // Предпрофильная подготовка учащихся основной школы : учеб. прогр. элективных курсов по социально-гуманитарным предметам для системы повышения квалификации / сост. Е. Е. Вяземский. – М. : АПКИПРО, 2003. – 136 с.
31. Ерохина, М. С. Россия и мир в XX в. : 11-й кл. : метод. пособие для учителя / М. С. Ерохина, М. В. Короткова. – М. : ООО «Изд-во Астрель» ; ООО «Изд-во АСТ», 2004. – 78 с.
32. Захарова, Е. Н. Методические рекомендации к изучению истории в 11 кл. Россия в XIX – XX вв. : практ. пособие для учителей / Е. Н. Захарова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
33. Колосков, А. Г. История России. XX в., 11 кл. : дидакт. мат-лы / А. Г. Колосков. – 2-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2001. – 288 с.
34. Корнеева, Т. А. Нетрадиционные уроки по истории России XX в. в 9, 11 кл. / Т. А. Корнеева. – Волгоград : Учитель, 2002. – 131 с.
35. Петрович, В. Г. Уроки истории. 11 кл. : метод. пособ. / В. Г. Петрович, Н. М. Петрович. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 224 с.
36. Мозаика культур : учеб. пособ. по истории и обществознанию для ср. шк. / В. Шаповал, И. Уколова, О. Стрелова, С. Яловицына, М. Ерохина, И. Хромова, А. Цуциев, К. Кушнерева, Л. Гагагова. – М., 2005.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Дыдикова Ольга Анатольевна

– старший преподаватель ФПК и ППРО НГПУ
odydikova@rambler.ru

В статье определены основы происходящих в муниципальной методической службе изменений (ММС). Представлена система изучения и выявления условий развития ММС. Приведён обзор условий функционирования и развития отдельных аспектов деятельности ММС. Конкретизированы основные организационно-педагогические условия развития ММС.

Общие процессы модернизации российского образования привели к повышению статуса методической деятельности во всех областях системы образования. На наш взгляд, это послужило дополнительным стимулом к глубокому изучению структур, реализующих данную деятельность.

Первое место, среди них, по праву занимает муниципальная методическая служба (ММС). ММС, являясь организационной формой системы деятельности, обеспечивающей повышение качества образования на муниципальном уровне развития образования, путём содействия реализации федеральных, региональных и муниципальных программ образования, удовлетворения профессиональных потребностей педагогических и руководящих работников образовательных учреждений, по своему статусу требует наиболее пристального изучения. Ключевой проблемой становится определение условий развития муниципальной методической службы.

Ни для кого не секрет, что ММС, как система, подвержена постоянным изменениям под воздействием внешних и внутренних факторов, и, соответственно, нуждается в сохранении определенных структурных характеристик, обеспечивающих оптимальный уровень ее функционирования и развития. Проведённый нами анализ, исторически сложившегося процесса становления муниципальных методических служб разных видов и типов позволил определить необходимые основания для происходящих изменений:

Во-первых, в традиционном понимании, ММС является открытой социально-педагогической системой, отличной от других педагогических систем (таких как система повышения квалификации, система непрерывного образования), хотя и неразрывно с ними связана. Это позволяет рассматривать её как неотъемлемую часть современного корпоративного обучения различных категорий работников системы образования.

Во-вторых, в настоящее время, на уровне государства официально признана и закреплена главная цель ММС - повышение качества образования. Особого внимания заслуживает тот факт, что данная цель впервые была поставлена в начале XIX века в момент формирования собственно методической деятельности.

В третьих, процесс развития ММС, а, следовательно, и основания ее текущих преобразований, необходимо рассматривать с позиции определения ММС, как неотъемлемой части муниципальной системы образования, подчиняющуюся закономерностям ее развития.

В четвёртых, в данный момент, в практической деятельности, функционируют шесть моделей ММС, каждая из которых, в зависимости от региональных и муниципальных особенностей, формирует свою собственную организационно-управленческую структуру, определяет набор необходимых функций, направлений, форм и методов деятельности, наполняет деятельность общим (присущим всем ММС данной модели) и частным (характерным только для этой, конкретной ММС) содержанием.

Для более детального изучения каждой конкретной модели муниципальной методической службы и выявления типичных условий, мы выделили девять необходимых компонентов:

- 1) определение субъекта, объекта и предмета деятельности;
- 2) определение принципов деятельности;
- 3) постановка цели и задач деятельности;
- 4) организационная структура управления;
- 5) функции методической службы;
- 6) содержание деятельности;
- 7) формы и методы методической работы;
- 8) критерии методической деятельности;
- 9) модель деятельности методиста.

Рассмотрим, каждый из обозначенных компонентов, с точки зрения их влияния на изменения, происходящие внутри муниципального уровня развития методической службы.

Первые два компонента, характеризующие модель ММС, являются достаточно определенными и практически не изменяются на протяжении всего периода развития. Так, подавляющее большинство исследователей и практиков представляют в качестве субъектов – методистов и педагогов (включая управленцев, администраторов), в качестве объекта – педагогическую деятельность в целом, в качестве предмета – уровень профессиональной грамотности педагогов. Кроме того, четко определены типичные принципы, используемые при формировании современной системы ММС: научности; системности управления; регионализации; горизонтальной координации; гибкости и вариативности; непрерывности и преемственности; комплексности; творчества; конкретности; разноуровневости; диверсификации; личностно-ориентированного подхода; оптимальности; открытости и доступности; демократизации; гуманизации.

Третий компонент – постановка цели и задач, носит индивидуальный характер и зависит от установок руководителей и учредителей службы. Целевые установки могут быть направлены: на повышение квалификации; на повышении качества дошкольного и общего образования, в том числе специального и дополнительного образования детей; на повышении качества образования учащихся; либо может использоваться компилятивный подход, который на наш взгляд, позволяет оперативно реагировать на изменения, происходящие в системе образования. Исходя из выбранной цели, каждая модель ММС формирует свой собственный блок задач, при этом ориентируясь не только на принятую цель, но и на рекомендации министерства образования. Таким образом, в практической деятельности, данный компонент отражает не столько уровень развития ММС, сколько уровень развития муниципальной системы образования, в рамках которой служба функционирует.

Четвертый компонент – организационная структура управления. В настоящее время структура методической службы, сформированная к 90-м годам прошлого века, является устаревшей и не соответствует современным требованиям. В ходе изменения образовательной ситуации и парадигмы образования, она, сохраняясь в малоизмененном виде, стала тормозить решение новых возникающих задач, снижая эффективность функционирования системы. Сегодня, для методических служб на муниципальном уровне характерны два типа структур: линейно-функциональная и матричная (проблемная, проблемно-целевая, проектно-целевая, программно-целевая). По нашему мнению, структура управления является одним из основных показателей уровня развития ММС.

Пятый компонент – функции методической службы. Как мы уже отмечали ранее, новые условия потребовали обновления функций методической службы и, как следствие этого, привели к изменению ее содержания, структуры и форм деятельности ММС. В данный момент, наиболее типичными функциями, характерными для муниципального уровня методической службы, служат: планово-аналитические (нередко инспекторские, контрольные); информационно-просветительские; продуктивно-конструктивные мотивационно-целевые, диагностические); организационно-управленческие и консультативные. Функциональные особенности каждой конкретной ММС также служат показателями уровня её развития.

Шестой компонент – содержание деятельности. Традиционно, содержание деятельности целиком и полностью определяет уровень развития ММС в соответствии с тем, какие направления методической деятельности выбирает каждая конкретная служба в качестве основополагающих: систему управляющих программ и проектов методической работы; сервисную систему; систему методического сопровождения; систему маркетинга; систему методической поддержки и обеспечения.

Седьмой компонент – формы и методы методической работы, используемые в деятельности ММС. Отметим, что в современной практике одновременно применяются как традиционные формы и методы методической работы (взаимопосещение и обсуждение уроков, наставничество, курсовая подготовка и переподготовка, стажировка, семинары, конференции, единый методический день, педагогические чтения и т. д.), так и новые их проявления (проблемные группы, диагностика потребностей педагогов, уровня их компетентности, творческие отчеты, рефлексия, профессиональный тренинг и т. д.).

Восьмой компонент – критерии методической деятельности. Данный компонент слабо разработан в научно-педагогической литературе. При определении критериев методической деятельности на муниципальном уровне можно использовать показатели качества методической деятельности службы, либо конкретные результаты практической деятельности ММС. Каждая конкретная методическая служба и органы управления образованием, которым эта служба подчиняется, использует свой собственный набор критериев. Чаще всего показателем развития ММС является факт наличия четких критериев, определяющих результативность и эффективность деятельности ММС.

Девятый компонент – модель деятельности методиста. Следует обратить внимание, что этот компонент, наиболее слабо представлен и заслуживает более тщательного изучения. В настоящее время, деятельность методиста (или руководителя муниципальной методической службы) определяется его должностными обязанностями, закреплёнными в соответствующих нормативных документах, но нет документов, положений определяющих показатели его профессиональной компетентности. Работники методических служб прилагают все усилия для того, чтобы их профессиональная деятельность обеспечила готовность педагогов и управленцев к повседневной работе в современных условиях, характеризующихся не только постоянным увеличением скорости устаревания знаний, но и стремительными изменениями внешних и внутренних факторов влияющих на качество образования.

Нужно признать тот факт, что развитие муниципальной методической службы невозможно без соответствующего ей уровня профессионально-методической подготовки специалистов, как методистов и руководителей методических служб муниципального уровня, так и руководящих и методических работников районных и учреждений методических служб. Кроме того, показатели профессионально-методической подготовки должны основываться на общих научных подходах, и индивидуализироваться в зависимости от потребностей и запросов конкретной системы муниципального образования. Мы считаем, что систему обучения (повышения квалификации, профессиональной переподготовки) работников методических служб необходимо выстраивать на корпоративной основе, с учетом региональных особенностей системы образования, потребностей специалистов (методистов, руководителей методических служб)

муниципальных методических служб и запросов педагогической практики (района, города, области, региона) на конкретную методическую деятельность.

Таким образом, используя все девять компонентов при анализе конкретной ММС, можно не только выявить общий уровень её развития, но и проследить динамику её становления.

Опираясь на всё выше сказанное, мы делаем вывод, что выявление конкретных условий лежит в области изучения изменений в структуре, направлениях и содержании деятельности ММС, а так же в уровне профессиональной компетентности методистов.

Следующим шагом, на пути конкретизации организационно-педагогических условий развития муниципальной методической службы, становится рассмотрение комплекса уже изученных научно-обоснованных условий, касающихся различных аспектов деятельности ММС. Данный комплекс состоит из:

1. Педагогических условий, обеспечивающих эффективность технологий управления методической службой:

- создание и реализация модели управления развитием методической службы;
- формирование оптимальной структуры методической службы;
- реализация современных достижений педагогической науки в теоретической и практической подготовке методических работников и педагогов;
- целенаправленная работа по развитию у педагогических и методических работников мотивации к овладению новыми профессиональными знаниями и умениями [4].

2. Организационно-педагогических условий управления ММС в режиме функционирования:

- понимание методической службы субъектами управления как социально-педагогической системы, характеристики которой отражают ее системную природу и целостность;
- реализация в технологии управления методической службой как системой достижений общей теории управления и концепции оптимизации, современного педагогического менеджмента, основными признаками которого выступают соотносительность задач со структурой целей, соответствие иерархических уровней задач и управленческих звеньев, оптимизация соответствия между задачами, полномочиями и ответственностью субъектов управления;
- определение такой оптимальной организационной структуры управления, которая обеспечивает целостность управляющей и управляемой подсистем, их соответствие друг другу, отражает полноту состава управленческих функций, обеспечивающих функционирование и развитие муниципальной методической службы, четкое распределение функциональных обязанностей между субъектами управления, доминирование горизонтальных связей сотрудничества над вертикальными связями соподчинения;
- применение способов оптимизации функций управления методической службой, образующих взаимосвязанный целостный комплекс, соответствующий особенностям муниципальной методической службы и возможностями субъекта управления;
- функционирование системы управления методической службой на диагностической основе в соответствии с критериями оптимального управления, конкретизированными в эмпирически фиксируемых показателях, раскрывающих их сущностные особенности [6].

3. Организационно-методических и научно-методических условий функционирования ММС на основе структурного единства с учрежденческими методическими службами:

К организационно-методическим условиям относятся:

- структура горизонтальных связей для повышения методического мастерства педагогов;
- профессиональная среда для обмена опытом;
- функционирование группы мониторинга качества;
- внутришкольная система повышения квалификации педагогических работников.

Научно-методические условия включают в себя:

- владение администрации, методистов навыками экспертов для проектирования совместной с педагогами новых образовательных технологий;

- наличие критериального аппарата для оценки успешности работы педагога, администратора, образовательного учреждения в целом;

- экспериментальная работа в коллективе, направленная к тому, чтобы повысить конкурентоспособность выпускников и образовательного учреждения на рынке услуг и труда [2].

4. Условий формирования и развития методической политики ММС:

К числу условий, определяющих эффективное формирование методической политики, относятся:

- наличие человеко-ориентированной миссии и стратегии развития внутришкольной системы методической работы;

- изменение парадигмы взаимодействия субъектов методического процесса в ходе разработки и реализации методической политики;

- изменение организационной культуры образовательного учреждения в соответствии со стратегией развития системы методической работы;

- обеспечение структурной готовности управления к развитию системы методической работы в условиях реализации инновационной методической политики;

- перманентное обновление и развитие основных компонентов ресурсного обеспечения методической политики;

- мониторинг качества управления методической работой в образовательном учреждении.

В качестве условий, необходимых для развития методической политики, определены следующие показатели:

- систематическое обновление правового обеспечения методической политики образовательного учреждения;

- создание финансового и материально-технического основания для качественного обновления системы методической работы;

- реализация комплекса мер по созданию информационной системы управления методической работой, обеспечивающей сбор, обработку, классификацию и систематизацию массива внутришкольной и внешней методической информации оперативного, тактического и стратегического характера;

- повышение профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений, руководителей методических структур в вопросах управления методической работой в условиях развития образовательного учреждения в ходе реализации стратегии модернизации российского образования; освоение научных подходов к формированию методической политики школы: системного, антропологического, личностно-деятельностного, компетентностного, акмеологического, андрагогического, культурологического [7].

5. Организационно-педагогических условий организации деятельности ММС на сетевой основе:

- методическая работа строится на основе анализа и самоанализа результатов деятельности педагогов, диагностики профессионализма;

- содержание и формы методической работы, включая проектирование деятельности и управление работой в сети, определяются с учетом принципов дифференциации, индивидуализации, активности педагогов;

- выстраивание сетевого взаимодействия с целью решения задач, требующих включения ресурсов разных субъектов, позволяющих субъектам предъявлять свои идеи; наличие единой концепции деятельности, договорных отношений между субъектами сетевого взаимодействия

- многообразие форм сетевого взаимодействия;

- показателем обученности кадров является умение учителей применять теоретические положения на практике, анализировать и обобщать свой педагогический опыт;

- критерием результативности методической работы становится рост профессионального мастерства педагогов (повышение квалификационного разряда, категоричности, участие в

профессиональных конкурсах, личностный рост, учебные и творческие достижения учащихся) [1].

6. Условий развития традиционных моделей ММС:

Организационные условия: создание системы управления адекватной поставленной цели; определение принципов, методов и средств управления; построение структуры системы управления (определение набора ее функций; состава субъектов; их обязанности, права, полномочия, ответственность; организационной структуры).

Педагогические условия: разработка модели профессиональной компетентности; содействие становлению профессиональной готовности методистов к реализации поставленной цели; создание целостной системы методической работы по развитию профессиональной компетентности педагогов; осуществление диагностики профессиональной деятельности педагогов; обеспечение положительной мотивации развитию профессиональной компетентности.

Научно-методические условия: научно-методическое обеспечение системы работы по развитию профессиональной компетентности педагогов; создание комплекта диагностических методик, определения состояния профессиональной компетентности [5].

7. Условий функционирования информационных центров в системе ММС:

- технология информационной деятельности (анализ информационных потребностей, процедуры информационной деятельности, средства обеспечения информационной деятельности, оценка результата);

- классификация информационных ресурсов Интернет для методической службы (нормативно-правовые; адресные; образовательные, информационные) по основанию направлений ее деятельности;

- методическое обеспечение повышения профессиональной компетенции методистов для опережающего формирования готовности к использованию ИТ в профессиональной деятельности;

- ресурсное обеспечение (техническое, программное, организационное, нормативно-правовое);

- доступность информационной сети для всех субъектов образовательной деятельности.

- организация работы по изучению и обобщению педагогического опыта педагогов-новаторов России, через педагогические Интернет-сообщества (сетевые методические объединения); обмен опытом работы через телеконференции и электронную почту; распространение опыта работы педагогов (перевод в электронный вид и размещение на Web-странице, рассылка на образовательные сайты);

- информационное обеспечение труда педагогов, работающих в инновационном режиме (классификация Интернет-ресурсов и размещение в банке педагогической информации);

- изучение теоретического материала и практического опыта по проблемам исследований или опытно-экспериментальной работы в Интернет; участие в сетевых научно-педагогических Интернет-конференциях в виде докладов и т. д.;

- реализация технологии информационной деятельности методиста, которая рассматривается как совокупность методов и процессов информационной деятельности, направленных на удовлетворение информационных потребностей пользователей [3].

Ценным дополнением к условиям функционирования информационно-методических служб, либо к условиям реализации информационной функции других моделей ММС, можно отнести предложенный Т. А. Татукиной управляющий информационный комплекс (УИК) выполненный по общей технологии Web-страниц, освобождающий педагогов от рутинной работы и позволяющий решать профессиональные задачи на более высоком уровне. Предложенная модель УИК располагается по уровням вложенности следующим образом: 1 уровень – Информационно-методическая служба; 2 уровень – Цикловые предметные комиссии; 3 уровень – Преподаватели; 4 уровень – Перечни; 5 уровень – Реальные документы [8].

Подводя итоги, представленных нами основ развития ММС и комплекса условий функционирования и развития отдельных аспектов деятельности методических служб на муниципальном уровне, мы делаем вывод, что основными современными организационно-педагогическими условиями развития ММС становятся:

- 1 Структура деятельности ММС;
- 2 Профессионально-методическая компетентность специалиста (методиста, руководителя) ММС;
- 3 Профессиональная подготовка и переподготовка специалистов (методистов, руководителей) ММС.

В заключение отметим, что определённые нами условия неразрывно связаны с особенностями конкретного региона, системы муниципального образования, в границах которых реализуется деятельность изучаемой ММС.

Библиографический список

1. Василевская, Е. В. Разработка сетевой организации муниципальной методической службы : автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. В. Василевская. – Москва, 2004. – 21 с.
2. Зайцев, В. Мы начинаем ... Новый год / В. Зайцев // Народное образование. – 2002. – № 5. – С. 73
3. Игнатенко, Ж. В. Модернизация деятельности методической службы образовательного учреждения на основе информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ж. В. Игнатенко. – Москва, 2004. – 225 с.
4. Ильина, Т. В. Формирование профессиональной деятельности методиста в сфере образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Ильина. – Ярославль, 2001. – 217 с.
5. Кузнецова, О. З. Методическая служба как фактор развития профессиональной компетенции педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. З. Кузнецова. – Улан-Удэ, 2000. – 167 с.
6. Лукина, Н. А. Оптимизация управления методической службой на муниципальном уровне : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Лукина. – Ростов н/Д, 1999. – 217 с.
7. Подушкина, И. М. Формирование методической политики общеобразовательного учреждения / И. М. Подушкина. – М. : Изд-во МПГУ; Курск : Изд-во КГУ, 2003. – 354 с.
8. Татукина, Т. А. Информатизация управления научно-методической работой среднего профессионального образовательного учреждения : автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. А. Татукина. – Барнаул, 2002. – 22 с.

РЕАЛИИ ГУМАНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жандарова Я. В.

*– ассистент кафедры социологии НГПУ,
ведущий научный сотрудник лаборатории социологических исследований НГПУ,
сотрудник отдела этнографии Института археологии и этнографии СО РАН
E-mail: ya_zh@ngs.ru*

В статье предпринята попытка проанализировать, как реализуется принцип гуманизации образования в школах Новосибирской области на основании серии социологических опросов старшеклассников, а также опроса работников образования. Полученные данные позволяют говорить, что не более 10% учащихся Новосибирской области ощущают на себе гуманизацию, которая проявляется в уважении к личности ученика и возможности самовыражаться на уроках. Принцип гуманизации образования реализуется гораздо лучше и продуктивнее в специализированных учебных заведениях, работающих по особым педагогическим методикам и технологиям. В этих школах также наблюдается более позитивное отношение учащихся к учебе и посещению занятий.

Конец XX века в педагогике всего мира проходит под лозунгом гуманизации образования. Гуманизация (от лат. *humanus* — человеческий, человечный) предполагает, что высшей целью образовательной деятельности является человек. Согласно ей, содержание образования должно обеспечить свободное и всестороннее развитие личности, деятельное участие индивида в жизни общества. Идея гуманизации распространяется на формы и методы обучения, на всю совокупность условий, в которых оно протекает. В центре внимания гуманистической педагогики — уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение личностью такого качества провозглашается гуманистической педагогикой главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной педагогике.

Принцип гуманизации предполагает «очеловечение» образования «потепление» отношений учитель-ученик, субъект-субъектные отношения между учителем и учениками, уважение к личности и особенностям каждого учащегося.

В России в 1991 году «Законом об образовании» принцип гуманизации провозглашен одним из важнейших оснований российского образования. В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (2002 г.) говорится, что школа должна стать также важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений [1].

Давайте посмотрим, что говорят результаты социологических исследований о реализации принципа гуманизации в российской школе. Опрос 600 работников различных образовательных учреждений Сибири (работники школ и гимназий, представителей детских садов и учреждений дополнительного образования преподавателей вузов, техникумов и колледжей, профессиональных училищ, лицеев) проведенный весной 2002 года социологической группой «Пеликан» совместно с кафедрой управления образованием Новосибирского государственного педагогического университета выявил, что 44% из них считает, что в их школе принцип гуманизации так или иначе реализуется [Е.Д. Афанасьева, Л.Г. Борисова. Инновационная культура педагогов. Новосибирск].

Однако исследования проводимые коллективом социологов и педагогов под руководством Л.Г. Борисовой среди школьников (в 1995, 1997, 1999, 2000 гг.) выявило, что не более 10% (см. табл. № 1) школьников ощущает на себе результаты гуманизации, выраженные в возможности самовыразиться на школьных уроках и в уважении к личности ученика.

Аналогичное исследование 2005-2006 гг. среди выпускников школ Новосибирской области и Алтайского края (опрошено 2032 чел.), проведенное лабораторией социологических исследований Новосибирского государственного педагогического университета под руководством д-ра социол. наук, проф. Е.Б. Мостовой совместно с коллегами из Алтайского государственного педагогического университета, а также исследование в Лицее-интернате комплексного развития и формирования личности М.П. Щетинина (опрошено 173 чел.) дало еще более интересную информацию.

Данные, приведенные в таблице № 1, показывают, что за 10 лет (с 1995 по 2005 г.) количество детей ощущающих на себе гуманизацию существенно не изменяется, и составляет около 10% и менее. Этот процент не зависит от успеваемости и других качеств учащихся. То есть влияние гуманизации ощущают на себе одинаково плохо как отличники, так и двоечники, как городские, так и сельские школьники, как творчески, так и исполнительски ориентированные ученики.

Таблица 1

**Ответы учащихся школ на вопрос
"Что тебе больше всего нравится в школе?"(1995 - 2006), %**

<i>Ответы, подтверждающие реализацию принципа гуманизации</i>	1995	1997	1999	2000	2006
Возможность самовыразиться	10	10	10	5	10
Уважение к личности ученика	7	6	10	7	7

Опрос 2005-2006 гг. выявил также, что субъективное ощущение проявлений гуманизации у учащихся не зависит ни от региона (показатель одинаково низкий как в Новосибирской области, так и в Алтайском крае), ни от типа учебного заведения (показатели гимназий и лицеев, вошедших в выборку отличаются от общих всего на 3-4%), ни от места проживания (городская/сельская школа).

Зато обнаружены существенные отличия в субъективном восприятии проявлений гуманизации учащимися специализированных школ-интернатов, работающих по особым педагогическим методикам и технологиям.

Немного, но все же отличается этот показатель у учащихся физико-математической школы при НГУ (СУНЦ НГУ): 17% отмечают, что им нравится возможность самовыразиться и 19% – уважение к личности ученика, и в 6 раз чаще отмечают проявления гуманизации учащиеся лицея М.П. Щетинина (59 и 60%, соответственно).

Таблица 2

**Ответы учащихся разных типов школ на вопрос
"Что тебе больше всего нравится в школе?" (опрос 2005-2006 гг.), %**

<i>Ответы, подтверждающие реализацию принципа гуманизации</i>	<i>Общеобразовательные средние школы</i>	<i>Гимназии и лицеи</i>	<i>Физико-математическая школа при НГУ</i>	<i>Лицей-интернат М.П. Щетинина</i>
Возможность самовыразиться	9	13	17	59
Уважение к личности ученика	7	11	19	60

Теперь посмотрим, с каким настроением посещают дети наши школы.

Таблица 3

Настроение, с которым посещают школу учащиеся (1995 – 2006 гг.), %

Настроение	1995	1997	1999	2000	2006
1. С хорошим, хочу учиться	7,1	12,7	12,3	11,5	10,4
2. С нормальным, понимаю, что учиться надо	76,4	78,0	81,7	80,8	80,7
3. С неважным и плохим, интереса к учению не испытываю	16,6	9,2	6,0	7,8	7,4

Видим, что хотя по сравнению с 1995 г. настроение, с которым старшеклассники посещают школу, несколько улучшилось (в 1995 г. хорошее настроение отмечали 7%, в 2000 – 12%, а в 2005 – 10%), в целом ситуация скорее не благополучная, так как не более 13% старшеклассников посещают школьные занятия что называется «в охотку», с удовольствием и желанием. Для подавляющего большинства (от 77 до 82%) посещение школы – это некая необходимость, обязанность, долг или просто принудилка. Формулировка ответа говорит сама за себя «понимаю, что учиться надо», поэтому хожу. Однако особого восторга школа и все что с ней связано у подростков не вызывает. Здесь вспоминается песенка из детского фильма «Приключения Электроника»: «А нам говорят, что катет короче гипотенузы! А я говорю: вам хватит! Устал я от этой обузы!»

Анализ показал, что настроение, с которым учащиеся посещают школу, не связано с такими характеристиками респондентов, как место проживания (Новосибирская область, Алтайский край, городская/сельская местность) и практически не отличается у учащихся гимназий и лицеев. Исключение вновь составляют физико-математическая школа (Новосибирск) и лицей М.П. Щетинина (Краснодарский край). Среди физ-матшкольников с хорошим настроением посещают школу 23%, что примерно вдвое больше, чем в обычных школах, гимназиях и лицеях Новосибирской области и Алтайского края. Среди учащихся лицей-интерната М.П. Щетинина с хорошим настроением ходит на занятия подавляющее большинство – 86% и менее 1% указали на плохое настроение, отсутствие интереса к учению, в то время как в ФМШ и обычных школах эта группа составляет 8%, а в гимназиях и лицеях – 6%.

Таблица 3

Настроение, с которым посещают школу учащиеся разных типов общеобразовательных учреждений, %

Настроение	Общеобразовательные средние школы	Гимназии, лицеи	Физико-математическая школа при НГУ	Лицей-интернат М.П. Щетинина
1. С хорошим, хочу учиться	9,6	14,0	23,0	86,0
2. С нормальным, понимаю, что учиться надо	81,1	78,1	62,8	12,8
3. С неважным и плохим, интереса к учению не испытываю	7,7	5,9	8,0	0,6
Итого	100	100	100	100

Таблица 4

Данные о субъективной оценке успеваемости в разных типах школ

Успеваемость	Общеобразовательные средние школы	Гимназии, лицеи	Физико-математическая школа при НГУ	Лицей-интернат М.П. Щетинина
Хорошо и отлично	27,3	36,0	29,2	85,1
Хорошо и удовлетворительно	63,6	61,8	63,7	14,9
Удовлетворительно	9,1	2,3	7,1	100,0
Итого	100,0	100,0	100,0	85,1

По данным самооценки лучшая успеваемость в лицее М.П. Щетинина (85% детей отметили, что учатся «хорошо и отлично»). В общеобразовательных средних школах и ФМШ таких учеников не более трети, а в гимназиях и лицеях – 36%. Прослеживается следующая цепочка: в лицее М.П. Щетинина дети субъективно ощущают возможности для самовыражения и уважения к своей личности, хорошо учатся и ходят в школу с хорошим настроением. Это вполне логично, так как в этом случае школа обеспечивает возможности для творчества и самореализации и, поощряя детей хорошими оценками к дальнейшему развитию и реализации талантов, формирует у них высокую самооценку. Психологический эффект на уровне индивида – чувство уверенности в собственных силах, ощущение «я могу, у меня получается». Следовательно, школа становится «приятным, желанным местом», где ребенок раскрывает и учится реализовывать свои таланты. В обычных школах, к сожалению, все происходит по другому: лишь каждый десятый ученик (примерно 2 детей на класс в 20 человек) ощущает возможности для самовыражения и уважение к своим особенностям (на остальных у учителя, не хватает времени, сил, желания или профессионализма), только каждый четвертый ученик (5 из 20 детей) получает поощрение в виде хороших оценок и, следовательно, основание для высокой самооценки в сфере учебы и, соответственно, для каждого десятого (2 человека на класс из 20) школа – приятное место, куда стремятся с хорошим настроением.

Возникает правда вопрос: насколько оценки в лицее М.П. Щетинина соответствуют существующим стандартам, не являются ли они чересчур завышенными? Ведь у самих детей, обучающихся в лицее-интернате, вряд ли есть возможность сравнивать свои знания со знаниями сверстников. На этот вопрос мы предлагаем ответить экспертам-педагогам, которые могут оценить реальный уровень знаний школьников. Со своей же стороны можем заметить, что в ходе опроса нами был выявлен явный дефицит экономического образования. Во время заполнения анкеты многие дети спрашивали, что такое капитал, инвестиции и пр. Руководство лицея подтвердило наши предположения, объяснив, что образование в лицее скорее гуманитарного профиля с уклоном в изучение истории, а экономику начали преподавать совсем недавно.

Итак, социологические данные наглядно демонстрируют нам, что принцип гуманизации образования реализуется гораздо лучше и продуктивнее в специализированных учебных заведениях (в нашем случае интернатного типа), работающих по особым педагогическим методикам и технологиям. В этих школах также наблюдается более позитивное отношение к учебе и посещению занятий.

Однако распространение таких школ не только не становится массовым, но и сталкивается с серьезными проблемами, препятствиями, отсутствием государственной поддержки и финансирования.

Возникает законный вопрос: какие именно применяющиеся на практике педагогические технологии могут обеспечить адекватную принципам гуманизации, действительно современную образовательную деятельность в средней школе? И какие педагогические коллективы могут рассчитывать на поддержку государства и СМИ? Некоторые практические выводы, полученные нами, могут помочь при организации массовой, в том числе социологической экспертизы используемых в разных школах педагогических технологий и практик.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. <http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_02/393.html>. Обращение 28.06.2006.

ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ИЛИ ШКОЛЫ ИСКУССТВ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ РЕБЁНКА

Гасаев Станислав Борисович

*– аспирант БПГУ им. В.М. Шукишина,
педагог детской школы искусств №7 г. Барнаула*

В данной статье обсуждается необходимость обучения в музыкальной школе или школе искусств для детей. Описываются все образовательные и воспитательные моменты, которые оказывают положительное воздействие на детей посещающих музыкальную школу. Так же обсуждаются некоторые моменты, которые являются препятствием для детей желающих обучаться в музыкальной школе или школе искусств.

Детство – это такой период жизни, когда мозг впитывает в себя информацию как губка. Очень важно в этом возрасте правильно выстроить познавательный и воспитательный процесс ребёнка, чтобы заложить основы его дальнейшего умственного и духовного развития. На начальном этапе эту работу прорабатывает, прежде всего, семья и общеобразовательная школа. В семье ребёнок получает первые знания о правилах поведения, общения, культуры речи, которые могут привить ему родители. В школе же идёт направленное изучение конкретных предметов, дающих знания по точным и гуманитарным наукам. Но как же дело обстоит с эстетическим воспитанием у детей?

Научиться слушать и понимать музыку, самому уметь играть на каком-либо инструменте и вообще привить эстетическое чувство, семье и школе в полной мере это не под силу, если только ребёнок не из семьи музыкантов или художников. Конечно, в школе есть уроки музыки, рисования, ритмики, но нет той атмосферы, настроения и погружённости в предмет, которая есть в музыкальной школе или школе искусств. Кто-то может сказать, что не каждому ребёнку необходимо посещать школу искусств, а вполне достаточно поверхностных знаний о музыке и искусстве в целом, которые ему даёт общеобразовательная школа. Да, есть дети более талантливые, есть менее, а некоторые и совсем лишены музыкальных способностей. Но все-таки большинство детей хотело бы посещать школу искусств и научиться играть на каком-либо инструменте, а потом похвастаться своим мастерством перед своими сверстниками.

Я могу это смело утверждать, потому что в начале каждого года хожу по общеобразовательным школам и приглашаю детей заниматься в классе балалайки и домры. И, несмотря на «непопулярность» этих инструментов, очень много желающих научиться на них играть. Но в итоге из 10 – 15 желающих приходят учиться один, максимум два ученика. И основным препятствием, как ни странно, являются родители, которые своим весом не поддерживают желание ребёнка. Некоторые из них вообще не знают, что такое музыкальная школа, другие думают, что это пустая трата денег и времени. Занимаясь музыкой на любом инструменте, человек обогащается духовно, становится интереснее как личность.

Родители не знают, что посещая школу искусств, ребёнок окунается в совершенно другую атмосферу, нежели в общеобразовательной школе или в каком-нибудь кружке. Они не знают, что он овладеет сразу несколькими инструментами, и у каждого педагога будет заниматься индивидуально, а по окончании школы искусств ученик получит диплом, позволяющий ему про-

должить музыкальное образование в училище или колледже. Каждый ученик школы выступает на сцене в академическом концерте. Он учится не только брать, но и отдавать частицу своей души средствами музыкального исполнения. Ученик знакомится с мировой классикой, с народной и современной музыкой. А поскольку всё искусство взаимосвязано, то ребёнок, занимаясь музыкой, окунается в мир поэзии, литературы, живописи. У него улучшается память, слух, быстрота мышления, координация движений, он научится видеть и ценить красоту этого мира. Дети, посещающие школу искусств, отличаются своим поведением и культурой от сверстников, так как этика опосредованно тоже является одним из предметов их обучения. Всему этому их учат педагоги, получившие специальное музыкальное образование. Они вкладывают в работу свои знания, мастерство, свою душу. Ведь в музыкальной школе работают люди, для которых музыка – не профессия, а призвание.

Для здорового и успешного развития каждый ребёнок должен окунуться в атмосферу школы искусств. У кого-то не получится, и он бросит через год, два; кто-то проучится все пять, семь лет; а для кого-то музыка станет не только профессией, но и любимым занятием на всю жизнь. В любом случае школа искусств оставит свой след в душе ребёнка и сделает его чище и добрее. Как ни банально это звучит, но заниматься музыкой просто престижно и показательно не только для ребёнка, но и для всей семьи. Достаточно заглянуть в историю России, и мы увидим, что музыкальное образование было обязательным для любой образованной, интеллигентной семьи. А во многих зарубежных странах посещать музыкальную школу могут дети только из состоятельных семей. В России же плата за обучение, да и само качество знаний, значительно отличаются в лучшую сторону, и музыкальное образование может позволить себе ребёнок практически из любой семьи. Не стоит недооценивать значение музыкальной школы в воспитании и развитии ребёнка и лишать его прекрасного мира музыки. Надо помочь нашим детям стать умнее, духовно богаче и добрее, дав им возможность окунуться в этот удивительный мир искусств.

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Бронникова Лариса Михайловна

– ассистент кафедры математического анализа БГПУ

E-mail: larisa@uni-altai.ru

В статье рассмотрены современные подходы к определению понятия самообразования, выявлены его признаки, уровни, мотивы. Обоснована необходимость заниматься самообразовательной деятельностью в старшем школьном возрасте. Самообразование рассматривается как составная часть процесса самосовершенствования личности.

Самообразование давно и широко изучается целым рядом наук: педагогика, философия, психология, социология и др. Особенностью педагогического понимания самообразования является рассмотрение его как процесса, требующего специального педагогического обеспечения, процесса, не возникающего стихийно, естественным образом, а лишь в результате специально организованного педагогического влияния (А.В. Баранников, А.К. Громцева, Г.М. Коджаспирова, Б.Ф. Райский и др.).

Анализ педагогической литературы показывает, что в эволюции понятия самообразовательной деятельности выделяются два этапа:

- исследование проблемы самообразования в контексте общих проблем обучения и воспитания (с античных времен до XIX в.);
- выделение самообразовательной деятельности в самостоятельный вид человеческой деятельности и в специальный объект исследования (с XIX в.) [1].

Можно выделить значительную группу исследователей, занимавшихся проблемой самообразования: А.Я. Айзенберг, А.М. Арсеньев, Б.П. Есипов, В.П. Бондаренко, А.К. Громцева, Г.С. Закиров, Н.Д. Иванова, В.С. Ильин, Г.М. Коджаспирова, И.И. Колбаско, Л.С. Колесник, М.Г. Кузьмина, Н.И. Пидкасистый, А.В. Плеханов, М.А. Прокофьев, Б.Ф. Райский, И.А. Редковец, М.Н. Скаткин, В.А. Слостенин, Г.И. Щуклина, Е.Н. Ястребцева и др. Они по-разному трактуют самообразование. Но в целом в настоящее время имеют место два подхода, определяющие самообразование как:

- познавательную деятельность для самосовершенствования (А.П. Авдеев, А.Я. Айзенберг, А.К. Бушля, А.К. Громцева, Г.С. Закиров, Л.С. Колесник, М.Г. Кузьмина, В. Оконь, Б.Ф. Райский, Д.Н. Ушаков и др.);
- самосозидающую, самообразовывающую деятельность, как сознательное построение внутреннего мира, своего образа (Ю. Азаров, В. Губин, Г. Зборовский, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков, Е. Шуклина и др.).

Вслед за А.Я. Айзенбергом под самообразованием мы будем понимать «целенаправленную систематическую познавательную деятельность, управляемую самой личностью, служащую для совершенствования ее образования», а также «непрерывное продолжение общего и профессионального образования, благодаря которому актуализируются и расширяются знания, восполняются пробелы в духовном развитии человека» [2].

Не смотря на разнообразие определений самообразования, можно выделить его существенные признаки:

- сильная мотивация ученика;
- высокий уровень активности и сознательности учащегося;
- добровольность в приобретении новых знаний, в овладении новыми видами деятельности;
- целенаправленность, системность этой деятельности;
- систематический характер;
- самостоятельность познания учащихся (самостоятельное определение учебных целей, выбор тактики, стратегии и методов обучения; саморефлексия, самооценка);
- отсутствие преподавателя в учебном процессе;
- избирательный характер по сравнению с учебным познанием;
- необходимо для совершенствования каких-либо качеств или навыков.

В настоящее время базовая система образования перестает играть прежнюю роль, сроки обновления знаний резко сокращаются и акцент все более переносится на самообразование. Принципы организации и функционирования самообразования меняются в связи с новыми информационными и коммуникативными средствами. Таким образом, мы можем говорить о самообразовании обучающихся, как о широкой и динамической системе, основанной на индивидуальных потребностях в постоянном расширении, обновлении и углублении знаний человека.

Рассматривая самообразовательную деятельность как средство решения жизненно важных задач, естественно соотносить ее появление со старшим возрастом учащихся. Именно для этого возраста характерна тенденция к постоянному самоусовершенствованию, «устремленность в будущее», именно в данный период жизнедеятельности формируются планы, происходит выбор профессии и т.п.

Рост самосознания – это характерная особенность личности старшего школьника. В этом возрасте человек умеет рассуждать гипотетико-дедуктивно, самостоятельно, творчески мыслить, делать обобщения и выводы, вскрывать причинно-следственные связи, строить доказательства, спорить. Учащиеся старших классов владеют такими мыслительными операциями, как сравнение, анализ, абстрагирование, индукция и др., Они способны выступать субъектами своего образования, имеющими возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, ставить собственные образовательные цели, отбирать содержание и формы обучения. На основе центрального психологического новообразования этого возраста – чувства взрослости – мышление подростка становится все более самостоятельным, творческим, активным, формируется критичность мышления, а затем и самокритичность.

Таким образом, самообразовательная деятельность является показателем внутренней зрелости человека, высокого уровня его самосознания. Хотя следует отметить, что зачатки самообразования можно обнаружить еще в детстве в стремлении ребенка познать окружающий мир. Но этот процесс протекает неосознанно, и самообразование носит спонтанный характер.

Систематическая работа по образованию, наличие определенной цели и стремление достичь ее, необходимость самоконтроля, которые тренируют силу воли, вырабатывают усидчивость, самокритичность, привычку к труду, целеустремленность, организованность и умение распределять свое время и силы. Данные качества самообразовательной деятельности являются характерными и для процесса самовоспитания. С другой стороны, при работе субъекта над своим воспитанием им приобретаются качества, необходимые для результативного самообразования. Следовательно, процессы самообразования и самовоспитания тесно взаимосвязаны и являются составными частями одного многоступенчатого процесса самосовершенствования личности.

Успешность самообразования личности в значительной степени зависит от ее способности к самоорганизации, так как самообразование – это «сложный процесс, предполагающий само-

организацию и самоконтроль, включающий осознание достоинств и недостатков собственной личности, уровня ее образованности, воспитанности, планирование собственной программы исправления недостатков и последовательное ее осуществление на основе самоорганизации и самоконтроля» [3].

Любая деятельность человека вызывается желанием удовлетворить соответствующие потребности. В частности, самообразование личности обусловлено потребностью в знаниях – одной из ведущих в сфере духовных потребностей. Учащийся чувствует необходимость в пополнении своих знаний, совершенствовании навыков и умений, вследствие чего самообразование приобретает целенаправленный характер. Более того, как отмечает А.Я. Айзенберг, самообразование может развиваться только при соблюдении двух кардинальных условий: наличия потребности в самообразовании – доминирующей причины самостоятельного усвоения знаний и определенной ситуации для ее удовлетворения [4]. Самообразовательная деятельность не возникает сама по себе, она возникает в результате определенного толчка, и лишь потом может приобрести форму инициативы.

Самообразовательная деятельность обладает свойством развиваться, вследствие чего выделяют уровни развития данной деятельности. А.К. Громцева предлагает трехуровневую характеристику организации самообразовательной деятельности:

1 уровень (низкий). Это по существу, еще не целенаправленная самообразовательная работа, а часто случайная, дополнительная к учебной деятельности, направленная на удовлетворение еще не очень стойкого интереса. В последствии деятельность этого этапа должна перерасти в систематическую, целенаправленную и самостоятельную. Вместе с тем возможно, что эта случайная нецеленаправленная деятельность может на долгие годы оставаться на низком уровне, не перерастая в более высокий.

2 уровень. На этом этапе самообразовательная деятельность превращается в относительно самостоятельную деятельность ученика, имеющую свои цели, задачи, свое содержание и организацию. Основной движущей силой перестройки деятельности из стихийной (1 уровень) в целенаправленную самообразовательную деятельность (II уровень) является формирование жизненных планов, рост самосознания учащегося. Для данного уровня деятельности характерно осознание учеником ограниченности школьных знаний. Но организационные умения учащихся продолжают оставаться на довольно низком уровне.

3 уровень характерен для учащихся, которые уже не один год включены в самообразовательную деятельность. Его отличает большая четкость, действенность и реальность целей самообразования. Школьник, приобретая опыт в этой деятельности, учится оценивать свои возможности и согласно с ними определять свои задачи. На 3 уровне происходит дальнейшая концентрация, но уже не содержания (как на втором), а источников и видов деятельности, школьники как бы становятся хозяевами всей своей познавательной деятельности (учебной и самообразовательной) [5].

Исходным моментом в работе по самостоятельному приобретению знаний, навыков и умений является формирование мотивов самообразования. Мотивы самообразования А.К. Громцева условно разделяет на три группы:

1 группа – широкие, социально значимые мотивы, вызываемые у учащихся необходимостью определения жизненных планов, своего места в обществе.

2 группа связана с побудительными силами познавательного интереса, непосредственно не обусловленного жизненными планами учащихся.

3 группа обусловлена стремлением к самосовершенствованию своей личности (развитие способностей, воспитание характера) [5, с. 11-12].

В динамике развивающейся личности эти группы составляют общую линию формирования самосознания школьника. Так, широкие социальные мотивы, побуждающие к более углубленной познавательной работе, усиливают действенную силу познавательного интереса, стимулируют обращение к самовоспитанию характера. В свою очередь познавательный интерес

дает возможность глубже осознать социальную значимость познавательной деятельности. Познавательный интерес выступает как результат обучения и воспитания, активизируя процесс самообразования и самовоспитания.

Успешность любой деятельности, в том числе и самообразования, зависит, прежде всего, от готовности к ней. Роль образования в подготовке учащегося к самообразованию не должна ограничиваться только активизацией учебной деятельности. Не менее важной является деятельность, направленная на формирование готовности к самообразованию. Если образовательная деятельность учащегося направлена не только на академичность знаний, но и на приобретение навыков самообразовательной деятельности, то в таком случае может возникнуть качественная взаимосвязь между образованием и самообразованием, что создает реальные предпосылки для реализации принципа непрерывности образования молодого человека в будущем.

Под готовностью к самообразованию мы понимаем состояние субъекта самообразования, характеризующееся как положительным отношением к самообразованию, так и практическим овладением этого процесса.

Готовность к самообразованию – одно из сложных свойств личности, в структуре которой можно выделить следующие компоненты: уровень целеполагания, наличие осознанной потребности в самообразовательной деятельности, ее мотивы, наличие исходной базы: знаний и умений, сформированность самообразовательных умений и навыков, отношение к источникам (средствам) самообразования, самостоятельность в организации этого вида деятельности [6].

Учитывая проведенные теоретические изыскания, мы пришли к выводу: современный учитель должен не только давать ученику знания, но и воспитывать у него потребность в их совершенствовании, формировать умение заниматься самообразованием. При чем подготовка учащихся к самообразованию не связывается с какими-либо одиночными специальными приемами, а определяется всей направленностью обучения.

На основании вышеизложенных соображений нами разработана система подготовки учащихся к самообразовательной деятельности, которая в настоящее время проходит апробацию в нескольких школах города.

Библиографический список

1. Методологический и педагогические аспекты деятельности преподавателя вуза. Приоритетные направления развития педагогической деятельности в современной высшей школе / Т.А. Бабкина, Н.С. Михайлова – [Электронный ресурс]
2. Айзенберг, А.Я. Педагогические проблемы самообразования / А.Я. Айзенберг // Советская педагогика. – 1968. – № 11. – С. 51-61.
3. Рационализация самообразования, самоорганизации, самоконтроля учащихся средних профтехучилищ : методические рекомендации / сост. Н.В. Кузьмина, Р.Ф. Жуков, Ю.Н. Пароходов. – Ленинград, 1988. – 63 с.
4. Айзенберг, А.Я. Педагогическое руководство самообразованием в культурно-просветительных учреждениях : лекция по курсу «Педагогика» для студентов института культуры / А.Я. Айзенберг. – М., 1975. – 48 с.
5. Громцева, А.К. Самообразование старшеклассников общеобразовательной школы : методическое пособие / А.К. Громцева. – Ленинград : ЛГПИ, 1974. – 119 с.
6. Матюшкин А.М. Психологические принципы готовности к самообразованию / А.М. Матюшкин // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования : материалы симпозиума. – М. : НИИ СИМО АНН СССР, 1980. – С. 30.

ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ

Истюфеева Жанна Николаевна

– старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН НГПУ

E-mail: jannaist@ngs.ru

В данной статье рассматриваются отдельные результаты психологического исследования, посвященного факторам профессиональной успешности педагога дополнительного образования детей. Автор представляет итоги использования проективной методики (символизация педагогами подросткового возраста с использованием цвета и рисунка) с целью изучения эмоционально-когнитивного компонента ценностно-смыслового самоопределения педагога по отношению к подростковой субкультуре в качестве субъективного фактора достижения профессионально-значимых результатов и удовлетворенности педагога.

Ключевые слова и выражения: образ, педагогическое сознание, Я-концепция, символ, цветовые ассоциации, детская субкультура, профессиональная успешность педагога.

Проблема самоопределения, выбора определенной позиции, той или иной стратегии поведения по отношению к другому человеку имеет место быть в жизни каждого человека. Особую сложность при ее решении, кроме отношения к себе, придает специфичное для каждого человека восприятие другого как человека «вообще», то есть как представителя человеческого рода. Это отношение формируется с детства, сначала родителями, близкими людьми, потом – учителями, сверстниками, значимыми людьми, средствами массовой информации и т. д. Один из основных способов формирования такого отношения – личный пример взрослого. Ребенок «считывает» поведенческие, эмоциональные реакции родителя, педагога как надо реагировать и относиться к людям. Как результат, возникает особый «образ Другого» (Г.С. Абрамова), который определяет, регулирует жизнедеятельность человека.

Каким образом этот своеобразный внутренний ориентир, как образ Другого, может повлиять на нашу жизнь вообще и профессиональную в частности? Какие культурные стереотипы, факторы влияют на наше сознание при построении взаимоотношений с другим человеком? Как педагогическая профессия влияет на восприятие ее носителя (педагога) другого человека, в частности ребенка? Как реально происходит выбор педагогической стратегии в зависимости от внутреннего образа, представления о ребенке как о представителе мира Детства, носителя детской субкультуры? На некоторые из этих вопросов нам предстоит ответить в данной статье, которая посвящена отдельным результатам психологического исследования образа подростков, представленного в сознании успешных педагогов дополнительного образования детей. В качестве содержания этого образа мы рассмотрим цветовые ассоциации высокоуспешных педагогов относительно подросткового возраста и символизацию педагогами подросткового периода, представленную в виде рисунка.

Важно отметить, что образ в целом является специфическим сплавом отражения реального объекта, воспринятого субъектом на основе предшествующего опыта восприятия подобных объектов и взаимодействия с ними [7], что позволяет его рассматривать как содержание психики субъекта.

В контексте исследования нас интересовало педагогическое сознание, которое в целом, по мнению В.Л. Ситникова, включает в себя:

- а) совокупность образов субъектов педагогической деятельности: образы детей, Я-образ, образы родителей и коллег, администрации и общественности;
- б) совокупность знаний и представлений о способах, приемах и методах профессиональной деятельности;
- в) систему общественных и профессиональных педагогических ценностей, целей и планов деятельности, которые, в свою очередь, можно подразделить на стратегические, тактические и оперативные;
- г) систему отношений, эмоций и чувств.

Кроме этого, все составляющие профессионального сознания конкретного педагога прямо зависят от когнитивного, аффективно-оценочного и конативного (поведенческого) содержания его системы образов ребенка[9].

Как отмечает исследователь, для педагога *образ ребенка* является стержнем его сознания, представляя собой целостную совокупность всех житейских и научных представлений о ребенке, комплекс социальных установок на ребенка, формирующихся в сознании человека и актуализирующихся в процессе изучения ребенка и взаимодействия с ним. При этом образы полифункциональны, так как осуществляют смыслообразующую, мотивирующую, прогностическую, регулирующую и корректирующую функции.

Вариативность образа ребенка зависит от многих объективных и субъективных параметров субъекта. Под объективными параметрами В.Л.Ситников понимает сложившиеся формализованные, стабильные характеристики субъекта, продуцирующего образ ребенка, а именно:

- 1) социальное положение по отношению к детям вообще и конкретному ребенку в частности;
- 2) профессия;
- 3) возраст;
- 4) общая культура (включая национальные и региональные особенности);
- 5) образование;
- б) наличие собственных детей;
- 7) стаж работы;
- 8) место проживания [9, с.58].

Субъективные параметры включают индивидуально-психические характеристики личности, актуализирующиеся у субъекта в момент продуцирования образа, под которыми автор понимает «индивидуально-психические особенности носителя образов, такие как особенности его познавательной, эмоциональной, мотивационно-волевой сферы, различные личностные характеристики». На формирование субъективных параметров влияют три типа факторов: 1) общение с детьми; 2) общение со взрослыми, связанное с детством; 3) не связанная с детьми деятельность, определяющая развитие личности. Каждая из этих групп факторов, утверждает В.Л. Ситников, формируется в 2-х периодах: в детстве и в зрелом возрасте. Данная позиция позволяет рассматривать процесс формирования образа ребенка как динамический, имеющий социокультурную природу и обусловленный доминированием субъективных параметров.

Важно отметить, что образ человека, сложившийся в сознании другого человека, непременно влияет на сознание того, чей образ он отражает. Ребенок, во многом, ощущает себя таким, каким его видят значимые для него окружающие (сверстники, родители, педагоги). А наиболее значимыми для него становятся, в конце концов, те, кто более помогают ему поверить в себя. Следовательно, актуально изучение того, какими образами, представлениями о ребенке руководствуются педагоги, стремящиеся быть успешными в своей профессиональной деятельности, в частности, в системе дополнительного образования (ДО) детей, как наиболее открытой и свободной для проявлений личности, индивидуальности, для активного творческого сотрудничества детей и взрослых.

В ходе исследования мы изучали эмоционально-когнитивный компонент ценностно-смыслового самоопределения педагогов ДО по отношению к подростковой субкультуре, который, с нашей точки зрения, влияет на эффективность достижения профессиональной успешности. С помощью математической процедуры (перцентального деления, диапазон > 2 баллов) мы дифференцировали всю выборку педагогов (101 человек) по уровням успешности: с высоким (22 человека), средним (56 человек) и низким (23 человека) уровнем профессиональной успешности.

Сущность используемой проективной методики заключалась в том, что всем группам педагогов было предложено, во-первых, создать *символ* (художественный образ) подросткового возраста и раскрыть его смысл (вербально), во-вторых, ассоциацию подросткового возраста, используя цветовую палитру. В данной статье мы осветим итоги диагностики высокоуспешных педагогов, акцентируя внимание на специфических результатах для данной группы профессионалов.

Прежде необходимо определить, что в современной науке (философии, психологии, искусстве) понимается под «символом». Философ М.М. Бахтин отмечает, что «содержание подлинного символа соотнесено... с идеей мировой целокупности, с полнотой космического и человеческого универсума. У мира есть смысл» [2, с. 46].

П.А. Флоренский понимает под символом «нечто, являющее собою то, что не есть он сам, большее его, и, однако, существенно через него объявляющееся» [10, с. 78].

К.А. Свасьян определяет символ как «чувственную воплощенность смысла, интеграл опыта» [6, с.13]. Исследователь также отмечает, что концепции символизации, при всем своем многообразии, согласно сходятся в одном – в констатации условности и относительности культурных эмблем, так что слово «символический» является синонимом «релятивного».

В. Иванов, являясь представителем символизма в искусстве, создал концепцию символа, основными постулатами которой являются:

1) символ есть внутреннее слово в слове внешнем; слово с затаённым эффектом иносмысла; внутренняя, эзотерическая смысловая система скрыта за внешней; символ – «не равен самому себе»,

2) символ есть эхо, намёк, указание, внушение; он является заместителем сокровенного смысла и проводником к нему;

3) символ – не только мёртвый слепок, но и живое воплощение высших «реальностей»; место встречи внешнего и сокровенного или мост между ними; символ – «полувоплощённое» слово;

4) символ обладает бесконечным множеством значений; это – возможность любых соответствий (*correspondances*) мира внешнего и сокровенного;

5) символ темен в последней глубине, т.е. он иррационален.

В психологическом словаре под символом (от греч. *symbolon* – условный знак) понимается образ, являющийся представителем других (как правило, весьма многообразных) образов, содержаний, отношений [3]. Символ родствен понятию «знак», однако, их следует различать. Для знака (особенно в формально-логических системах) многозначность – явление негативное: чем однозначнее расшифровывается знак, тем конструктивнее он может быть использован. Символ, напротив, чем более многозначен, тем более содержателен.

Данный феномен активно изучается в психоаналитических теориях психического развития. Вильям Стюарт, обобщив научные позиции, отмечает, что символ в психоанализе понимается как:

1) бессознательное олицетворение чего-либо, не связанного с ним прямо;

2) олицетворение конфликта внутри психики;

3) выражение подавленного сексуального материала;

4) единственный способ, которым можно достичь бессознательного [10, с. 58].

Говоря о символах, Велеслав Темный отмечает, что следует различать «естественные» символы (плод коллективного бессознательного) и знаки, привнесенные «культурой». Знак всегда меньше, чем представляемое им понятие, тогда как символ заключает в себе неизмеримо больше, чем его очевидное и сразу приходящее на ум значение. Символы возникают из подсознательного содержимого психики и представляют собой бесчисленные вариации основных архетипических образов, развитие которых в большинстве случаев можно проследить вплоть до пракорней, т.е. идей и образов, берущих своё начало от первобытных времён. Символ – это естественный и спонтанно возникающий продукт. Человек предрасположен к созданию символов, поэтому он неосознанно преобразует в них различные объекты и формы, тем самым, повышая их психологический заряд и используя их в изобразительном мировоззрении. История символов показывает, что символическое значение может присутствовать в чём угодно: будь то природные объекты (огонь, лёд, небо, земля) или произведённые человеком вещи и даже в абстрактных формах (числах, геометрических фигурах) [11, с.68].

Таким образом, символ является сложным психологическим явлением, имеющим культурно-историческую природу и многозначность ценностно-смысловых интерпретаций, реально воздействуя и отражая психоэмоциональное состояние человека.

М.М. Бахтин отмечает, что всякая интерпретация символа сама остается символом, но несколько рационализированным, то есть несколько приближенным к понятию. В нашем исследовании интерпретация символов подросткового возраста осуществлялась непосредственно педагогами, что позволило избежать излишней обобщенности, субъективизма исследователя, некорректности трактовок, а наоборот, помогло наиболее ярко, четко и объективно увидеть представления педагогов о подростковом возрасте, субкультуре, что трактуется нами, как эмоционально-когнитивный компонент ценностно-смыслового самоопределения педагогов.

По результатам качественного анализа символов высокоуспешных педагогов ДО, представленных в сознании и отражающих для них суть подросткового возраста, обнаружена взаимосвязь смысловых образов с *возрастными особенностями, потребностями* (стремлениями) подростков:

1) стремление к самоутверждению, самореализации – например, «кулак»: все решает сила, ума не надо, «большое Я с лавровым венком вокруг, радугой и облаками»: все хочет и ничего не получается (15 % педагогов);

2) стремление к построению взаимоотношений с другими людьми – например, «сжатая рука, которая постепенно раскрывается» интерпретируется педагогом как сердце, которое «открывается» навстречу другим, дети начинают больше доверять другим (10%);

3) стремление к саморазвитию – например, «свеча» – ребенок этого возраста зажигает себя для последующей жизни, «чайка» - свобода личности; «знак развития» (15 %);

4) стремление к видимой, часто агрессивной поведенческой форме проявления своего «Я» - «еж», «кулак», «колючая противоречивость» (10%);

5) становление личности и самосознания («начальный, острый, противоречивый») – например, «нераскрывшийся бутон цветка», «птенец, который учится летать», «зеленые деревья», «росток», «переплетенные тонкие стеклянные трубочки», «прекрасные и острые углы», «гадкий утенок», «банан»- «неудобный» для общения (40%);

б) эмоциональная неустойчивость и социальная активность подростков – например, «еж»: не могут управлять своими чувствами, «бурлящая река», «маска из двух половинок: радостной и грустной», «вечный двигатель, прыгатель, хвататель» (20%);

Если рассматривать символы подросткового возраста, созданные педагогами ДО, с точки зрения характеристики их принадлежности к определенному *классу объектов*, то можно выделить:

– живые существа («чайка», «птенец, который учится летать», «еж»);

– предметы («свеча», «маска из двух половинок: радостной и грустной», «кулак», «кулак, который постепенно раскрывается», «костер», «знак движения, развития»);

– природные объекты («бурлящая река», «нераскрывшийся бутон цветка», «росток», «зеленые деревья, цветы», «банан»);

– «чистые» метафоры, образы («гадкий утенок», «прекрасные и острые углы», «колючая противоречивость», «стеклянные, тонкие, переплетенные трубочки», «вечный прыгатель, двигатель, хвататель», «большое Я с лавровым веночком вокруг, облаками и радугой».

Таким образом, символы (рисунки) подросткового возраста, созданные высокоуспешными педагогами ДО детей, отличаются разнообразием природы объектов при отчетливой тенденции к созданию сложных, многозначных, красочных образов. Это подчеркивает понимание и принятие педагогами уникальности данной возрастной культуры, а также отражает ценностное, положительно эмоционально окрашенное отношение педагогов к проблемам детства, что позволяет им выстраивать конструктивные отношения с миром подростков и достигать высоких профессионально-значимых результатов.

При анализе полученных данных обнаружилась смысловая зависимость между интерпретацией педагогами символа подросткового возраста и завершением предложения «детство – это ...» (стоит отметить, что позиционно эти задания располагались в начале и конце анкеты, что исключает инерционное влияние одного ответа на другой):

- педагоги, которые создали символ, отражающий уникальность, продуктивность данного возраста и детство описывают как счастливую, безоблачную, радостную пору – 45%;

- педагоги, которые в символе запечатлели острый, конфликтный, кризисный смысл подросткового возраста и детство описывают как трудную, неведомую пору – 20%;

- педагоги, которые выбрали символ, отражающий ранимость, «хрупкость», эмоциональную чувствительность детей данного возрастного периода и детство описывают как «сон», «лето и одуванчики» – 5%;

- педагоги, которые в символе отразили развивающийся, двойственный, противоречивый характер подросткового возраста, детство описывают как «начало, основу, базу, стартовую площадку, фундамент будущей жизни» – 30%.

Следовательно, вербальный (анкета) и невербальный (символизация) уровень предъявления педагогами своего отношения к подростковому возрасту сущностно совпадают, что позволяет говорить о надежности и достоверности данных методов исследования, не снижая значимости каждого.

В ходе нашего исследования мы также изучали *цветовые ассоциации* подросткового периода, созданные высокоуспешными педагогами ДО детей.

Цветовые ассоциации являются элементом проективных методик психодиагностики. Не смотря на то, что, на протяжении человеческой истории содержание цветковых символов претерпело немалые изменения – менялась их трактовка и отношение к ним, – ядро цветковой символики оставалось неизменным. Речь идет о той части содержания цветкового символа, которая остается даже в том гипотетическом случае, когда цвет лишается всех своих внешних, предметных ассоциаций. Последние, как уже отмечалось, зависят от культурных традиций и опыта. Но и без них цвет не лишается своего «первоначального» смысла и не превращается в фикцию. Как писал В. Ван Гог, «краски сами по себе что-то выражают». Иными словами, цвет – не «чистая доска», на которую человек волен записать все, что ему вздумается. Цвет вызывает определенные и специфические изменения в психическом мире человека, интерпретация которых порождает то, что мы называем цветовыми ассоциациями и символами, впечатлениями от цвета. Как указывает А.Ф. Лосев, «никто, никогда не воспринимает цвет без этих и подобных впечатлений... красный цвет вызывает возбуждение, именно он, а не мы сами. Возбужденность – его объективное свойство» [5, с. 56].

Б. Базыма, изучая проблему влияния цвета на психологическое состояние человека, рассматривает цвет как уникальное средство субъект-субъектного взаимодействия, как объект, опосредующий данное взаимодействие и выполняющий функцию носителя информации, при том, что информационный обмен и составляет сущность субъект-субъектного взаимодейст-

вия [1, с. 25]. Автор отмечает, что у самых различных культур, отделенных временем и пространством, обнаруживаются принципиально схожие символические значения цветов, поэтому основанием цветовой символики являются объективные законы цветового воздействия на человека.

Основным принципом цветового символизма считают принцип соответствия. Цвета соответствуют стихиям, сторонам света, добродетелям и порокам, нотам, буквам и т.д. и т.п. Обнаружено, что собственного значения у цвета как бы и нет, а то, что мы обычно им называем, есть перечень соответствующих этому цвету объектов. Причем, это соответствие бывает как умозрительным, так и наглядно-чувственным. М. Люшер отмечает, что определенный цвет вызывает у любого человека, у любого культурного слоя не только то же самое восприятие, но и точно такое же впечатление. Цвета воздействуют на определенные чувства по определенной схеме: цветовое возбуждение передается от глаза по вегетативной нервной системе в промежуточный мозг, где осуществляется руководство нервной системой и гипофизом и обеспечивается согласованная работа органов. Исследователь отмечает, что и у животных наблюдаются те же самые физические реакции на цвета, что и у людей. Например, оранжево-красный действует на любой организм возбуждающе, а синий – успокаивающе. В этом заключена объективная общезначимость психологии цвета. Индивидуально различной является личная симпатия, равнодушие или антипатия человека по отношению к какому-нибудь цвету [4, с.146]. Следовательно, «язык» цветов интернационален, он не связан с расой и культурой, но субъективная установка по отношению к цвету является определяющей в цветовом тесте для оценки личности.

Таким образом, цвет является особым средством взаимодействия между людьми, определяющим характер отношений или ценностно-смысловую составляющую этого взаимодействия.

При подведении итогов исследования цветowych ассоциаций подросткового возраста (субкультуры), предложенных высокоуспешными педагогами ДО детей, были получены следующие результаты: большинство педагогов (53%) воспринимают подростковый период в теплых красно-оранжевых тонах (красный – 40%, оранжевый – 13%), а 20% педагогов – как пестрый, яркий, разноцветный, вызывающий, контрастный. Остальные (дополнительные) цвета имеют практически одинаковое количество предпочтений: голубой – 7% педагогов, фиолетовый, зеленый, серебристый, серый, желтый – по 4%. Поэтому при интерпретации мы остановимся более подробно на характеристике ключевых цветов и кратко выделим значимые признаки дополнительных.

Если обратиться к психологической характеристике цветов М. Люшера, то автор выделяет личностную составляющую в восприятии цвета и принципиально исходит из того, что каждый цвет, должен постоянно рассматриваться с двух точек зрения, а именно – с точки зрения «удовольствия» и симпатии или «неудовольствия» и антипатии. Например, если красный цвет трактуется человеком как удовольствие, то он означает любовь, аппетит, силу. Если красный цвет вызывает неудовольствие, то это понимается как ярость, отвращение, перевозбуждение. Следовательно, для определения истинного отношения человека к тому или иному культурному феномену, теста Люшера недостаточно. В нашем исследовании данная методика используется в комплексе с методикой анкетирования, что позволяет повысить уровень достоверности результатов, определяющих «симпатию или антипатию» педагогов к детству и подростковой субкультуре.

Среди немногих художников, которые смогли описать словами, что выражает цвет, В. Кандинский очень точно описал красный цвет, подчеркнув, что он действует «внутренне как очень живой, подвижный, беспокойный цвет» [3, с. 15].

Г. Клар отмечает, что «красный цвет соответствует античному элементу «огонь», холерическому темпераменту, а по времени – современности. Красный цвет возбуждает, в том числе сексуально; красное – это полное энергии проникновение и преобразование. Цель красного – переживание и завоевание» [1, с. 48].

Оранжевый цвет М. Люшер характеризует следующим образом: «чем более желтым становится красный цвет, тем сильнее раздражение переходит в возбуждение. Целенаправленная энергия оптически чистого красного цвета теряет целевую направленность и в оранжевом цвете становится раздражающим, бесцельным и изнурительным состоянием возбуждения» [4, с. 56].

«Цветовую пестроту» сложно описать как один цвет, поэтому здесь определяющим моментом является характеристика интенсивности цветовой палитры: «яркие, контрастные, буйные, вызывающие цвета».

Данные описания ключевых цветов, характеризующих, с точки зрения высокоуспешных педагогов ДО детей, специфику подросткового возраста, позволили сделать следующие выводы:

1. Выделение в качестве доминирующих цветов красного и оранжевого демонстрирует теплое, принимающее, располагающее отношение к подросткам, притом, что данный возрастной период воспринимается педагогами как живой, подвижный, беспокойный, возбужденный, сексуально направленный, раздражающий этап развития человека.

1. Качества цветовой пестроты говорят о том, что в сознании педагогов подростковый возраст воспринимается как энергичный, неординарный, активный (даже избыточно), эмоционально неустойчивый, психологически изменчивый период.

1. Двойственность интерпретации цвета (симпатия-антипатия) обогащает представления о характере цветовых ассоциаций и требует более сложного диагностического аппарата. Если рассматривать эту позицию в контексте нашего исследования, то высокоуспешные педагоги демонстрируют позитивное отношение к подростковому возрасту, выбирая его в качестве наиболее интересного возраста для общения и работы (через ответы на вопросы анкеты). Следовательно, мы можем анализировать цветовые ассоциации педагогов с точки зрения принятия, симпатии.

Дополнительные цвета, то есть те, которым педагоги оказали наименьшее предпочтение в цветовой характеристике подросткового возраста, тем не менее, создают полноцветную картину, делая отношение педагогов более глубоким и многозначным. М. Люшер отмечает, что во всех ахроматических цветах (серый, белый, черный) отсутствует дифференцированное отношение к объекту. И наоборот, выбор среди ряда хроматических цветов показывает, насколько эмоционально относительно фиксированная структура личности реагирует на окружающую ситуацию. Таким образом, разнообразие цветовой гаммы ассоциаций говорит о высокоэмоциональном, заинтересованном и неоднозначном отношении успешных педагогов к подростковому возрасту, субкультуре.

Итак, по результатам символизации и ассоциирования подросткового возраста современными успешными педагогами ДО детей, можно увидеть, что они воспринимают данный возраст как период:

- беззаботного веселья;
- внутренней напряженности;
- содержащий в себе потенциальную энергию;
- озабоченности, готовности к возбуждению с целью разрядки напряженности, ожидания контактов, суетливости;
- выражающий чувственное отождествление, которое часто стоит на ступени инфантильности и оценивается как «внушаемость»;
- гармонии противоречий восторженного самопожертвования;
- готовности к возбуждению или готовности к переживаниям и контактам;
- пограничный.

Таким образом, эффективность, успешность профессиональной педагогической деятельности весьма существенно зависит от полноты и точности представлений педагога о себе (Я-образ) и о ребенке (Ты-образ). Когда наши представления о ребенке не подкрепляются его ре-

альным поведением – мы, как правило, пытаемся изменить его поведение, его самого, но отнюдь не свои представления о нем и о том, каким должно быть его поведение, т.е. образ объекта воздействия оказывается гораздо менее динамичным, чем способы воздействия на него. Мы согласны с мнением В.Л. Ситникова, что «именно он - образ ребенка - является центром, краеугольным камнем, без которого нет ни системы ценностей-целей педагогической деятельности, ни самой этой деятельности, ни переживаний по ее поводу» [9, с. 47]. Следовательно, можно говорить о значимости, во-первых, осознания педагогом субъективного образа ребенка, которым он руководствуется в профессиональной деятельности, а, во-вторых, его стремления к объективизации представлений о подростке, как о конкретном представителе современного мира Детства, для того, чтобы выбрать адекватную педагогическую стратегию и создать настоящее культурное образовательное пространство в учреждении дополнительного образования детей.

Библиографический список

1. Базыма, Б.А. Цвет и психика : монография. / Б.А. Базыма. – Харьков, 2001. – 172 с.
2. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс ; пер. с англ.. – М., 1986.
4. Кандинский, В. О духовном в искусстве / В. Кандинский // К выставке в залах Государственной Третьяковской галереи. – М., 1989.
5. Лосев, А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М. : Изд-во политической литературы, 1991.
6. Люшер, М. Магия цвета. / Марк Люшер. – Харьков : АО «Сфера», 1996. – 431 с.
7. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1997. – 800 с.
8. Свасьян, К.А. Проблема символа в современной философии / К.А. Свасьян. – Ереван : Изд-во АН Арм. ССР, 1978.
9. Ситников, В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых / В.Л. Ситников. – СПб. : Химиздат, 2001.
10. Стюарт, В. Работа с образами и символами в психологическом консультировании / Вильям Стюарт. – М., 1999.
11. Темный, В. Родноверческая община «Бор» / Велеслав Темный. – Киев : Навий шлях, 2001.
12. Флоренский, П.А. У водоразделов мысли / П.А. Флоренский. – М., 1990. – С. 287.

ЦЕННОСТИ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ АБИТУРИЕНТОВ ПОГРАНИЧНОГО ИНСТИТУТА

Сильвачев В. В.

– адъюнкт ХПИ ФСБ России

Анализируется феномен ценностей. Описывается классификационная модель ценностей. Дана характеристика ценностей военной службы. Представлены результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций абитуриентов. Отмечаются особенности мотивации учения в вузе.

Ключевые слова: ценности, базисные ценности, ценностные ориентации, ценности военной службы, мотивация.

И педагог, и социолог, и философ, и совсем далекий от науки человек согласится с утверждением, что проблемы, связанные с человеческими ценностями, относятся к числу важнейших для любой из наук, занимающихся человеком и обществом. Важнейших, прежде всего, в силу того, что ценности выступают интегративной основой как для отдельно взятого индивида,

так и для любой малой или большой социальной группы, культуры, нации, наконец, для человечества в целом. Такой глубокий и проницательный мыслитель, как Питирим, Сорокин усматривал в наличии целостной и устойчивой системы ценностей важнейшее условие, как внутреннего социального мира, так и мира международного. «Когда их единство, усвоение и гармония ослабевают..., увеличиваются шансы международной или гражданской войны» [1, с. 494]. Разрушение ценностной основы неминуемо ведет к кризису (это относится как к личности, так и к обществу в целом), выход из которого возможен только на пути обретения новых ценностей. Нет нужды много говорить о том, насколько тесно это связано с сегодняшней ситуацией в российском обществе, расколотом на группы и группки лишенном единой объединяющей платформы. Этот раскол есть прямое порождение ценностного кризиса, разразившегося вслед за крушением тоталитарной идеологии, подразумевавшей наличие у всего населения единообразной системы ценностей и довольно успешно формировавшей эти ценности через общегосударственную систему идейного воспитания и пропаганды. Разрушение этих ценностных ориентиров не сопровождалось появлением сколько-нибудь равноценных новых. Отсюда достаточно очевидным образом берут начало многие социальные проблемы, с которыми мы сегодня сталкиваемся во всей их неприглядной красе: кризис нравственности и правосознания, политическая дезориентация и деморализация населения, падение ценности человеческой жизни и многое другое. Налицо ценностный нигилизм, цинизм, метание от одних ценностей к другим, экзистенциальный вакуум и многие другие симптомы социальной патологии [2, с. 84], возникшей на почве перелома ценностной основы, смыслового голодания и вывиха мировоззрения. Все это подтверждает объективность ценностей.

Ценности объективны не потому, что они независимы от человека, разума, истории, действительности, а потому именно, что они порождаются этими универсальными началами, которые обладают собственной объективностью: человек объективен по отношению к другим людям, сообщество людей объективно по отношению к индивиду; история объективна по отношению к действительности и человеку, живущему в ней; действительность как нечто заданное объективна по отношению к человеку, а он – к ней, потому что он задан ей и не может быть заменен. Иными словами, по мнению И.И. Кравченко, «ценности возникают в совокупности объективных факторов и сами становятся объективными по отношению к нам» [3, с. 316].

Концептуальной основой системы ценностей, необходимым условием ее формирования и функционирования являются базисные ценности. Базисные ценности включают: 1) природные и предметные ценности (воздух, вода, ландшафт, восход солнца, солнечный свет и т.п.; вещное окружение человека, рукотворный предметный мир); 2) собственно социальные ценности, порожденные сознанием, возникающие в общении между людьми и в процессе жизнедеятельности. Совокупность социальных базисных ценностей образуют социально-политические и гражданские ценности (свобода, равенство, право и др.); моральные (совесть, честь, честность, порядочность и мн. др.); этические (активность, целеустремленность, деловитость, исполнительность и др., интенциональные идеонтологические качества), политические (способности управлять, решать, исполнять, договариваться и т. д.); познавательные (интеллектуальность, интуиция, инвентивность, критицизм и пр.); общественные (мир, порядок, стабильность, развитие и др.); ценности цивилизации (прогресс, смена условий и форм жизни и пр.); ценности отдельных эпох, культуры и мн. др. Мир людей, вещей и отношений между ними в целом может быть представлен как совокупность взаимосвязанных базисных ценностей.

Базисные ценности индивидуальны в основе, но их всеобщность позволяет им легко коллективизироваться, становиться фактом культуры и истории, приобретать общественный смысл и общечеловеческое значение. Таким образом, субъективная рациональность индивидуальной ценности становится объективной и общезначимой. Признание ценностей реальной действительности имманентными регуляторами деятельности индивидов, оказывающими влияние на поведение вне зависимости от их отражения в сознании, не отрицает, разумеется, существования сознательных убеждений или представлений субъекта о ценном для него, что адек-

ватно выражается понятием ценностных ориентаций. Признание психологической реальности как интегрированных в его мотивационную структуру ценностей, так и ценностных ориентаций сознания ставит проблему соотношения между ними. В педагогике и социальной психологии эта проблема фиксируется как расхождение между декларируемыми и реальными ценностями. Расхождения между декларируемыми ценностными ориентациями сознания и реально побуждающей деятельностью человека ценностями могут объясняться целым рядом факторов. Во-первых, в силу недостаточно устоявшейся и структурированной системы личностных ценностей и/или недостаточно развитой рефлексии человек может плохо отдавать отчет в реальной роли и значимости тех или иных ценностей в его жизни. Во-вторых, значимость тех или иных ценностей может субъективно преувеличиваться или преуменьшаться благодаря действию механизмов стабилизации самооценки и психологической защиты. В-третьих, источником расхождений может выступать то, что в сознании любого человека присутствуют ценностные представления самого разного рода. Наряду с ценностными ориентациями, более или менее адекватно отражающими собственные личностные ценности субъекта, в его сознании отражаются ценности других людей, ценности разных больших и малых социальных групп, а также ценностные стереотипы и ценностные идеалы, отражающие ценность для человека самих ценностей в отвлечении от образа своего «Я». Разнородные ценностные представления в индивидуальном сознании смешиваются, что затрудняет адекватную рефлексию собственных ценностей.

Все базисные ценности также социальные, поскольку они обусловлены интересами, потребностями, взглядами, интенциями человека и коллективов людей любой степени общности. Социальность ценностей состоит в их содержательном типе (политические, экономические, культурные, и прочие ценности). Ценности, связанные с выполнением функций вооруженной защиты страны и ее граждан, образуют один из уровней совокупного ценностного пространства. Их выделение обусловлено существованием спецслужб, армии, как элемента политической структуры общества, и военной службой, как специфическим социальным институтом, обеспечивающим существование спецслужб и вооруженных сил. В связи с этим определяют множество ценностных ориентаций в военной сфере жизнедеятельности, как ценности военной службы [4, с. 18-25]. Они формируются под влиянием уклада общественной жизни, нормативно-правовых актов, отношений между государством и его гражданами в связи с выполнением функций по защите Отечества, обеспечению его безопасности.

С учетом того, что как в педагогике, так и социологии основное внимание привлекают эмпирические факты, в понимание социальных ценностей, к числу которых относятся и ценности военной службы, исходит из классического определения в социологическом контексте У. Томаса и Ф. Знанецкого: «... Любой факт, имеющий доступные членам некой социальной группы эмпирическое содержание и значение, исходя из которых, он есть или может стать объектом деятельности» [5, с. 337]. В предлагаемой статье реализован подход к проблеме ценностей военной службы через изучение ценностных ориентаций абитуриентов пограничного института. Эмпирической основой работы послужили результаты анкетного опроса абитуриентов, проводившегося в 2006 году, исследовательской группой кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Полученные данные позволили выделить пять основных групп ценностных ориентаций абитуриентов. В группу *военно-корпоративных* ценностных ориентаций вошли основные суждения, с которыми в обществе связываются представления о военнотружущих и офицерском корпусе. К ним, прежде всего, относятся особые нравственные устои и стиль поведения, объединяемые понятиями «воинская честь» и «достоинство», повышенная ответственность за судьбу России и ее безопасность» (причастность к делу по защите Отечества), «воинские ритуалы и традиции», «военная форма одежды». Сюда же попали такие специфические установки, как стремление упорядочить и организовать свою жизнь, желание продолжать семейную династию. Основными доминантами ценностных ориентаций этой групп-

пы выступают причастность к защите Отечества, быть полезным обществу, принадлежность к группе, для которой важны воинская честь и достоинство.

Группа *военно-профессиональных* ценностных ориентаций отражает выраженную «военную специализацию» с потребностью в самореализации. Наиболее характерными для нее являются стремление работать по интересной и престижной профессии, к которой имеется наибольшая предрасположенность, и желание управлять военной техникой, системами вооружений, стрелять из различных видов оружия. Это рассматривается респондентами как дело настоящего мужчины и подкрепляется интересом к военной профессии (желание стать военным профессионалом). На некотором удалении находится возможность командовать людьми. Это объясняется тем, что респонденты находят в этом специфическую военную ценность, тягу к профессиональной самореализации именно в этом аспекте, но в то же время усматривают здесь и некоторый прагматический оттенок, связанный со служебной карьерой.

Доминантами ценностных ориентаций *материально-бытового* характера одновременно выступают «универсальность», личностная значимость и прагматизм. Эта группа установок формируется под влиянием естественных потребностей людей в жилье, поддержании достойного уровня жизни, обеспечении занятости. Поскольку воинская служба дает определенные гарантии реализации этих запросов, они вошли в систему координат ценностей военной службы. К ним относятся: стремление материально обеспечить семью, возможность решения жилищной проблемы, получение гарантированного денежного содержания и желание избежать безработицы, переждать трудные времена.

К *познавательно-развивающим* ценностным ориентациям относятся как романтические, так и прагматические установки личностного плана. Сюда попали такие, казалось бы, разнородные установки, которые можно реализовать в условиях военной службы, как желание видеть жизнь в других местах, испытать себя в сложных условиях, стремление к физическому самосовершенствованию.

Под влиянием военной специфики и выраженного прагматизма формируется ряд ценностных ориентаций *специфически-меркантильного* плана. Во многом их можно назвать современными, поскольку эта группа стала приобретать весомое значение в последние годы. Изменение ситуации в обществе в сторону преобладания денежных отношений, проблемы, связанные с получением профессии, сказались на значимости таких установок и мотивационных комплексов, как приобретение за время воинской службы нужных для жизни знаний и навыков, бесплатного получения образования, овладение «нужной» в гражданских условиях специальностью, получение социальных льгот и преимуществ. В эту группу попал «традиционный» для кадрового состава компонент достижение положения в обществе за счет военной карьеры, служебного роста.

В целом исследование показывает, что, несмотря на деформацию духовно-нравственных ценностей в обществе, для абитуриентов по-прежнему остаются значимыми традиционные качества российского офицера – воинская честь и достоинство, сила воли, мужество и храбрость. Поэтому в основу воспитательной работы с курсантами должны быть положены требования кодекса чести, изучение профессиональных традиций.

Несмотря на окончание школьного периода в жизни молодых людей, основной формой их социальной активности, с поступлением в вуз, продолжает оставаться учебная деятельность. Учебная деятельность состоит из таких компонентов, как учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции. Успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, которые в значительной степени конкретизируются как социально-психологические и социально-педагогические. Кроме перечисленных групп факторов, влияющих на успешность учебной деятельности, особое влияние на нее оказывают сила учебной мотивации и структура мотивов учения. Исходя из современных психологических представлений о мотивационной сфере личности (В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.) под учебной мотивацией понимается совокуп-

ность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности на учебную деятельность (учение).

Анализ имеющихся публикаций свидетельствует о том, что мнения об особенностях мотивации учения в вузе достаточно разнородны. И все же можно утверждать, что в соответствии с данными исследования в деятельности курсантов в настоящее время преобладают узкопрагматические социальные мотивы и цели, которые, хотя и проявляются по-разному, ярко выражены и не нуждаются в дополнительной активизации. Познавательные и профессиональные устремления представлены гораздо слабее, кроме, пожалуй, устремлений курсантов старших курсов, у которых развитие мотивации учения объясняется смещением акцента с учебной информации на ситуацию практического действия. При этом учебная информация приобретает в сознании курсантов статус знания, отражающего содержание профессиональной деятельности. Как правило, подобные изменения мотивации происходят в ходе преподавания специальных дисциплин. Несомненно, что в современном образовательном процессе на первый план выходит не просто обучение курсантов предметным знаниям, объем которых постоянно и неуклонно растет, умениям, навыкам, а личность обучающегося как активного деятеля, имеющего соответствующую структуру потребностно-мотивационной сферы. Именно характер потребностей и мотивов, лежащих в основе деятельности, определяет направление и содержание активности личности, в частности вовлеченность/отчужденность, активность/пассивность, удовлетворенность/неудовлетворенность происходящим.

Помимо активности, основными характеристиками деятельности являются самостоятельность и способность к саморегуляции. В этом контексте активизация учебной деятельности предстает как побуждение к интенсификации усилий, а не принуждение к ней. Успешность ее практической реализации определяется, главным образом, направленностью воздействия дидактических средств на мотивационную сферу личности курсанта. Но цель учения заключается не в изменении некоторого материального предмета, а в изменении и развитии самого человека, усваивающего знания. В учебной деятельности курсант решает как познавательные задачи (учебно-познавательная деятельность), так и задачи тренировочного характера, смысл которых состоит в том, чтобы сформировать и профессионально-психологическую устойчивость – особый компонент профессионально-психологической подготовленности курсанта, обеспечивающий возможность действовать в любых сложных и опасных условиях без снижения эффективности и качества решения задач. На самом высоком уровне она представлена морально-психологической устойчивостью, верностью моральным ценностям и нормам поведения в любых жизненных и профессиональных перипетиях, безусловной верностью профессиональному долгу. Выпускнику института должны быть свойственны профессиональная честь и профессиональная совесть - непреодолимые барьеры для профессионального предательства. Подлинный офицер-профессионал, ни под каким предлогом не способен совершать поступки и действия, не соответствующие профессиональным ценностям, наносящие урон престижу своей профессиональной группы, позорящие ее в глазах населения.

Таким образом, ценности военной службы представляют собой систему ценностных ориентаций с устойчивой структурой. Они определяют поведение будущих курсантов, их пристрастия, отношение к различным проявлениям общества в целом, самооценку и оценку действий других людей, побуждающие мотивы служебной и внеслужебной деятельности, в том числе учебной. Очевидно, что процесс профессионального становления попросту немыслим без развития ценностно-смысловой сферы будущего офицера пограничных органов ФСБ России.

Библиографический список

1. Сорокин, П.А. Общедоступный учебник социологии : статьи разных лет / П.А.Сорокин. – М. : Наука, 1994. – С. 491-501.

2. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Изд. группа «Прогресс»–Политика, 1990. – С. 84-85.
3. Кравченко, Н.И. Политические ценности и другие социальные ценности / Н.И. Кравченко // Вопросы философии. – 2005. – № 2. – С. 316.
4. Соловьев, С.С. Трансформация ценностей военной службы / С.С.Соловьев // Социологические исследования. – 1996. – № 9. – С. 18-25.
5. Социология : энциклопедия / сост. А.А. Гричанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин и др. – Минск : Книжный дом, 2003. – С. 337, 1129.

21 – 22 февраля 2007 г. в Новосибирском госпедуниверситете (НГПУ) прошла третья Международная научно-практическая конференция «Педагогический профессионализм в современном образовании». В качестве учредителей конференции традиционно выступили: Международная академия наук педагогического образования (Москва), Главное управление образования мэрии г.Новосибирска, Управление по делам молодежи Новосибирской области, НГПУ (Совет по психолого-педагогическому образованию НГПУ, кафедра педагогики и психологии математического факультета НГПУ, кафедра педагогики и психологии художественного образования Института искусств).

Около двухсот человек приняло участие в работе конференции, в том числе педагоги, психологи, социологи, медицинские работники, социальные педагоги и социальные работники, философы, руководители образовательных учреждений и преподаватели вузов из Новосибирска, Москвы, Бийска, Барнаула, Самары, Магадана, Югорска, Костромы, Абакана, Улан-Удэ. Традиционно принимали участие в конференции специалисты из Казахстана (Алма-Аты, Семипалатинск, Павлодар). В конференции также приняли участие специалисты по пенитенциарной педагогике из Словакии (Братислава). По материалам конференции опубликован сборник: Педагогический профессионализм в современном образовании: Материалы III Международной научно-практической конференции (21-22 февраля 2007 г., НГПУ). В сборнике представлены работы ведущих ученых по актуальным направлениям развития психолого-педагогической науки в области проблем педагогического профессионализма: В.А. Слостенина, А.В. Мудрика, Н.Е. Щурковой, Ц.П. Короленко, М.С. Панина, Н.Д. Хмель и др.

В рамках конференции работали секции: «Педагогические концепции», «Педагогические технологии», «Педагогическая практика», «Управление образовательными системами», «Теория и методика обучения», «Теория воспитания», «Философия и история образования», «Дополнительное образование детей», «Социальная политика и защита детей», «Психология и социология образования».

Участникам конференции запомнилось яркое и эмоциональное выступление на пленарном заседании доктора педагогических наук, профессора Педагогической академии последипломного образования Московской области **Надежды Егоровны Щурковой** – одного из ведущих специалистов в области современной теории и практики воспитания. Надежда Егоровна выступила с докладом «Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания», обозначившим наиболее актуальные проблемы воспитания в образовании. Кроме того, она провела мастер-класс на второй день конференции, в котором приняли участие педагоги-практики из различных новосибирских школ, преподаватели НГПУ и Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования. В выступлении доктора медицинских наук, профессора **Цезаря Петровича Короленко** «Личностные особенности и профессиональное совершенство» прозвучали данные о результатах зарубежных исследований в области профессиональной идентичности и последствий её нарушений, которое нередко наблюдается именно у педагогических работников. Весьма интересными для специалистов пенитенциарной педагогики были доклады словацких коллег - генерала УВД Словакии **Отто Лабодаша** и доктора философии **Ярослава Яноша**, отразивших приоритетные направления перевоспитания молодежи с отклоняющимся поведением в современных условиях.

Участники конференции указали на необходимость дальнейшей разработки содержательных и структурных компонентов в специальных воспитательных технологиях, их взаимосвязи с ожидаемыми результатами и критериями оценки. Отметили социальную потребность в формировании компетентности будущих учителей в области использования многовариативных и многоуровневых задач; в кросс-возрастных образовательных технологиях. Обсудили проблему распространения современных технологий на электронных носителях с сопровождающими учебно-методическими программами, специфику разработки содержания и технологии подготовки студентов педагогических вузов с учетом специализации. Особое внимание было уделено вопросу о социальной молодежной политике, в которой существует потребность определения перспектив развития молодежной инициативы при недостаточной разработке механизмов управления и организации. Отмечена необходимость в разработке программы долгосрочного семинара для лидеров молодежных объединений по повышению уровня управленческой культуры, обмена опытом.

ANNOTATION

V. N. Philippou

Semiotics of Language and Consciousness in the Speaking Culture

Semiotics is a science about the sense and meaning of the sign systems. Nowadays one of the main tasks of Semiotics is to teach people to deal with each other, and live along peacefully and humanely.

E. A. Pushkareva

The Role of science in the formation of the modern educational system

In the center of author's attention there is the problem of forming educational system, born before Russian teachers and scientists together with general cardinal changes in Russia. Educational system should be considered in the context of systematic method of approach, the essence of which is that relatively independent components are considered not separately, but in their intercommunication in the system with other components. In the center of author's attention there is the fundamental problem of system interaction of the modern science and education.

T. A. Room

Social upbringing as theoretical concept of pedagogical science in modern time

Social upbringing is both the notion which reflects the upbringing practice phenomenon and that one of the pedagogy theory. The article deals with the discussion of theoretical-methodological determinants of studying the problems of social upbringing notions theorization and construction.

A. I. Kirillova

The sociological assistance of the educational process in a higher educational institution

Although the main aim of higher education is vocational training, teachers and directors cannot avoid the moral development of students. Therefore, it is necessary to investigate students' social characteristics. The laboratory of sociological researches of NSPU surveys the monitoring of pedagogical process quality for several years. The possibilities of this sociological technology were demonstrated by the example of analysis of students socialization level. We emphasize that socialization includes familiarization of social norms with the main role norms of moral and law.

I. G. Komissarova

On determination of stable characteristics of students sociological portrait

The description of the modern students' sociological portrait involves the definition of the "sociological portrait" as a concept as well as the definition, of the most typical and stable features of this social phenomenon and bringing up the preliminary scientific hypotheses on it. The results of sociological portraiture are the integrated typological description and comparison, revelation of similarity and distinction between the objects, under study the description of tendencies, etc. There are also problems of more exact definition of the set of sociological portrait characteristics and levels of their stability. The research work that is carried out in the NGPU laboratory of sociological research is devoted to all of these.

T. M. Selina

The rural community school: its peculiarities and some problems

The article deals with the main qualitative characteristics of a rural community school and their influence on the reforming the structure and professional training aspects in rural schools.

Cognitive style as a determinant of Teacher's educational Work achievement

Teachers' cognitive style is one of their educational work achievement determinants. Authors review various approaches to the classification of decision-making styles as individual cognitive style complex characteristics. The results of the different levels of the Behavioral style integration in personal educational work style are discussed.

I. A. Fedoseeva

The working program of a course as the factor of improvement of a quality of training

In the article there is the problem of relative quality of education and quality of work program of the course considered. The focus is made on the indicator of quality, as the work program as the course, are the presence of the description of educational activity, independent activity of a student, which is correlated to the formulated goals. The work program is the necessary condition of success in education and construction the educational process of high quality.

O. V. Skvortsova

On the values of methimatical training in the modern society

The article contains the results of the investigation of the ideas about mathematics by students from the first course of mathematical departments of the pedagogical and classical universities in Novosibirsk.

O. V. Korabel

The formation of the cognitive competence of future teachers of mathematics

This article deals with the analysis of the results of using different forms of the students' independent work organization, elements of the case-method, specially collected system of tasks and specially defined questions for mathematical analysis classes, which are directed at the formation of the cognitive competence. Besides, this article examines theoretical grounds of using competence approach to the process of teaching mathematical analysis.

O. M. Khlytina

The preparation of history students to work in profile high school

The author of this article underlines that the guarantee of the teacher's progress in a profile school is the unity of his professional and methodological education. The article shows how to prepare students to teach history on the profile level and using different university courses and school practice realizing educational standards for high school education.

N. M. Sekaeva

**The distinctive teatures of teaching «Computer Graphics»
and «Multimedia Technologies» courses in a school**

In this article the experience of teaching the profile courses such as "Computer graphics" and "Multimedia technology" in Lyceum of Information Technologies, in Novosibirsk city is described in. The article there are represented the purposes, problems, maintenance of a teaching material and the methods of the organization of educational and learning activities. Also, it contains the detailed description of the system of certification of pupils. The special attention is given to the description of technology of designing course. The technique of the author is considered on a small fragment of a practical work at the "Multimedia technology" course in Macromedia Flash environment.

N. N. Juravleva

On the pedagogical diagnostics in the management of educational process

In the article the author reveals the essence of pedagogical diagnostics as well as, shows its stages and points out the principles.

*S. S. Mausymbaev,
B. S. Jeldybaeva*

The organization of the students' activity based on the ethnopedagogics

The article covers the problems of the organization of the educational process, the different ways of the organization and development of cognitive activity of the pupils on the basis of ethnopedagogics. The article also includes a brief analysis of the level of children's abstract thinking development. Ethnopedagogical aspects of physical processes are revealed on the examples of studying certain themes of the physics course. The authors pay attention to such factors of ethnopedagogics as nature, oratory, national games, traditions, ideals, ethnic art.

E. K. Leibova

The importance of oral historical sources in an учебno-methodical complex of a school course of history of Russia of the XX–XXI centuries

The author defines the presence of different kinds of oral historical sources in a methodical complex of a school rate of the Russia history of XX–XXI centuries, and also characterizes the ways to work with them. On the basis of the analysis of the 34 textbook for elementary, basic full and secondary schools, the experience of application of oral historical sources is generalized and the problems in their use are revealed at studying history at school.

O. A. Dydikova

Organizational and pedagogical conditions of the municipal methodological Service development

The article focuses on the bases of the changes taking place in the municipal (local) methodological Service (MMS), introduces the system of studying and identifying the terms of its development. Also the article provides the overview of the terms and conditions that influence the development of some certain aspects of MMS activities. The managemental and pedagogical (educational) aspects of the terms and conditions of MMS development are specified.

Ja. V. Jandarova

The realia of the humanization of the Russian educational system

The article is an attempt to analyse the principle of humanization provided at the schools of Novosibirsk area. The basis for analysis was the data of sociological interrogations of senior pupils, teachers, school directors, tutors and other participants of educational process. The data obtained, shows, that no more than 10 % of the pupils feel humanization, which is shown in respect for the pupils, an opportunity to express them selves and an opportunity of self-realization at lessons. The principle of humanization is realized much better and more productively in the specialized educational institutions working with special pedagogical technologies and techniques. At these schools more positive attitude of pupils to study and visiting lessons also is observed.

S. B. Gasaev

The significance of music school or schools of arts in upbringing and education of children

The Necessity of teaching children in music schools or schools of arts is discussed in this article. All educational and upbringing items which render positive influence on children attending music schools are considered in this text. Some aspects which represent an obstacle for children learning in music schools or schools of arts are discussed as well.

L. M. Bronnikova

Self-education as means of development of the pupil's personality in the secondary school

In this article the modern approaches to the definition of self-education are considered, its attributes, levels and motives are revealed. It is proved the necessity to be engaged in self-educational activity in the senior school age. Self-education is considered as a component of the process of the person's self-improvement.

J. N. Istiufeva

The image of the modern teenager in the context of professional pedagogical accomplishment

In the work under study some results of the psychological research devoted to the factors of professional accomplishment of a lecturer providing extraordinary activities for children are considered. The Author represents the results of using the projective method (teenagers' symbolic use of colours and painting) with the aim of studying the emotional cognitive component of the significantly important self-determination of a senior lecturer's relationship to teenagers' subculture as a factor of achievement of the important results and success.

V. V. Silvachev

The values of the military service for the students of higher educational institutions

The paper analyses the phenomena of values there is. Described the model classification of values. The values of military service are characterized. Some results of empirical investigations of students value orientations are submitted. And some peculiarities of motivation in the process of studying at higher educational institutions are considered.

Key words: values, basic values, value orientations, value of military service, motivation.

Содержание

<i>Филиппов В. Н.</i> Семиотика языка и сознания в культуре речи	3
<i>Пушкарева Е. А.</i> О функциях и роли науки и образования в формировании современной образовательной системы	17
<i>Ромм Т. А.</i> Социальное воспитание как теоретический концепт педагогической науки на современном этапе	24
<i>Кириллова А. И.</i> Социологическое сопровождение образовательного процесса в вузе	31
<i>Комиссарова И. Г.</i> Об определении устойчивых характеристик социологического портрета обучающихся	35
<i>Селина Т. М.</i> Сельская школа: особенности и некоторые проблем	41
<i>Можаров М. С., Бойченко Г. Н.</i> Когнитивный стиль как детерминанта успешности профессиональной деятельности педагога	46
<i>Федосеева И.А.</i> Рабочая программа курса как фактор повышения качества обучения	53
<i>Скворцова О. В.</i> К вопросу о ценностных ориентирах математической подготовки в современном обществе	56
<i>Корабель О. В.</i> Проблема формирования познавательной компетентности будущих учителей математики	63
<i>Хлытина О. М.</i> Подготовка студентов-историков к работе в профилированной старшей школе	66
<i>Секаева Н. М.</i> Особенности преподавания курсов «Компьютерная графика» и «Мультимедиа технологии» в условиях профильной школы	73
<i>Журавлёва Н. Н.</i> К вопросу о педагогической диагностике в управлении образовательным процессом	78
<i>Маусымбаев С. С., Желдыбаева Б. С.</i> Организация познавательной деятельности учащихся на основе этнопедагогики	81
<i>Лейбова Е. К.</i> Место устных исторических источников в УМК школьного курса истории России XX–XXI вв.	85
<i>Дыдикова О. А.</i> Организационно-педагогические условия развития муниципальной методической службы	93
<i>Жандарова Я. В.</i> Реалии гуманизации российского образования	100
<i>Гасаев С. Б.</i> Значение музыкальной школы или школы искусств в воспитании и развитии ребёнка	104
<i>Бронникова Л. М.</i> Самообразование как средство развития личности учащегося средней школы	106
<i>Истюфеева Ж. Н.</i> Образ современного подростка в контексте профессионально-педагогической успешности	110
<i>Сильвачев В. В.</i> Ценности военной службы абитуриентов пограничного института	117
Информация	123
Annotation	124

Присылаемые в редакцию статьи должны быть набраны на компьютере и распечатаны на лазерном принтере. Объем статьи – не более 8 страниц машинописного текста. 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 аннотацию статьи (не более 500 знаков, включая пробелы) на русском и английском языках, краткие сведения об авторе (ф.и.о. полностью, ученая степень, звание, место работы и должность, научные интересы, адрес для переписки, телефоны). Вместе с рукописью статьи присылается дискета формата 3,5 дюйма/1,44 Мбайт с файлом публикации. Файл со статьей также можно прислать по электронной почте (адрес приведен ниже). Формат файла - doc в версии MSWord 97-2002 или rtf.

E-mail: 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.

© Барнаульский государственный педагогический университет

Подписано в печать 27.12.2007 г.
Печать офсетная. Уч.-изд. л. 16,1. Формат 64x80 1/8.
Тираж 200 экз. Бумага офсетная. Заказ № 186.
Отпечатано в типографии ООО «Азбука»,
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