

НА ИСХОДЕ ВЕКА

Уходит в историю век двадцатый, век великих открытий, великих свершений, великих революций, век, положивший начало политическим и социально-экономическим преобразованиям на всей планете. В XX веке Россия стала могучей державой, страной, первой в мире построившей социализм, победившей неграмотность; страной, освободившей весь мир от фашизма, первой вышедшей в космос, расщепившей атом, достигшей передовых позиций во всех областях фундаментальной науки, существенно обогатившей мировую культуру.

В последнее десятилетие многие достижения в сферах культуры, науки, образования, в социальной сфере оказались утраченными. Мы с горечью вынуждены отмечать, что результатами реформирования и социально-экономических экспериментов этого десятилетия явились: разгул насилия, криминализация общества, обнищание большей части народа как материальное, так и духовно-нравственное, превышение смертности над рождаемостью, увеличивающаяся опасность наркотизации молодежи, коммерциализация культуры, образования, бедственное материальное положение школы, особенно сельской, падение престижа профессии учителя...

Вызывает недоумение тот факт, что в новом Базисном плане общеобразовательных учреждений, предлагаемом в качестве основы 12-летней школы, за рамки базисных предметов федерального компонента выведены такие предметы, как литература и история, исключается такой предмет, как русская литература, хотя очевидно, что эти предметы, являясь достоянием народов Российской Федерации, играют ведущую роль в формировании мировоззрения растущего человека, влияют на его духовно-нравственное, интеллектуальное, эстетическое развитие.

Острая необходимость решения этих проблем нашла свое отражение в Национальной Доктрине образования в Российской Федерации, которая призвана изменить государственную политику в области образования. Именно уровень развития образования определяет положение государства в современном мире и человека в обществе. Являясь проблемой национальной безопасности, образование подрастающего поколения должно стать стратегической целью нашего государства.

Центр Западно-Сибирского отделения Международной академии наук педагогического образования сосредоточен в Барнаульском государственном педагогическом университете, отделения сформированы в Новосибирском, Омском, Бийском, Забайкальском государственных педагогических университетах, Горно-Алтайском государственном университете, Новокузнецком государственном педагогическом институте, формируется отделение в Томском госпедуниверситете. Установлены связи с учеными-педагогами и организаторами образования из Мюнстерского университета и Министерства школ Земли Северный Рейн-Вестфалия. Активно ведется работа по приему кандидатов в члены-корреспонденты и действительные члены МАНПО. По состоянию на декабрь 2000 года в ЗСО МАНПО состоят на учете 72 члена, в том числе 10 из них – иностранные граждане.

Свою деятельность ЗСО МАНПО осуществляло по следующим направлениям:

- научно-исследовательская и учебно-методическая работа;
- организационная работа; мероприятия по пропаганде научно-методической деятельности МАНПО;
- издательская деятельность;

- разработка содержания непрерывного педагогического образования, образовательных стандартов профессионального педагогического образования;
- проведение зональных, российских, международных научно-практических семинаров и конференций.

Выполняется большая работа по подготовке и изданию журнала «Педагог», учредителями которого являются ЗСО МАНПО, БГПУ, ГАГУ, БиГПУ, ОмГПУ, ЗабГПУ, НГПИ, ТПГУ. В настоящее время готовится юбилейный – десятый номер журнала. По откликам педагогической общественности, статьи, печатающиеся в журнале, вызывают интерес, журнал публикует материалы полемического характера, авторами которых являются как ученые, преподаватели, так и учителя-практики. Появляются публикации о проблемах сотрудничества между образовательными учреждениями разных стран. В декабре 2000 года ЗСО МАНПО по теме «Новая реформа образования: за и против» проведен «Круглый стол», материалы которого будут опубликованы в следующем номере «Педагога».

С 1996 года проведено 20 заседаний президиума ЗСО МАНПО в Барнауле, Бийске, Новосибирске, Горно-Алтайске, Омске. На заседаниях рассматривались такие вопросы, как: проблемы совершенствования высшего педагогического образования; концептуальные подходы к организации воспитания будущего учителя; проблемы национального образования, психологии образования; подготовка студентов к труду и выбору профессии в условиях рыночной экономики и другие.

Под эгидой ЗСО МАНПО действует Российско-Германский Центр модераторов (под руководством академика Ю.Г. Ворова). Центром проведено 17 семинаров в Германии и на Алтае по проблемам управления образованием.

С целью оказания научно-практической помощи педагогическим заведениям в БГПУ созданы следующие научные подразделения:

- институт информатизации педагогического образования, Межвузовский центр региональных систем дистанционного повышения квалификационной и профессиональной переподготовки (руководитель – член-корреспондент МАНПО С.Д. Каракозов). Разработана программа развития дистанционного образования на Алтае;
- научно-исследовательский институт проблем управления образованием (руководитель — академик МАНПО И.К. Шалаев);
- научно-исследовательский институт «Социально-экономические проблемы образования» (руководитель – академик МАНПО В.Н. Гончаров).

В БиГПУ под эгидой ЗСО МАНПО создан и работает Центр науки и педагогического образования, в котором на общественных началах действует ряд лабораторий. В 2000 году на базе лаборатории гуманитарного образования БиГПУ (руководитель – академик К.Г. Колтаков) открыта федеральная площадка по реализации проекта «Человек культуры».

Под руководством академика В.М. Лопаткина совместно с комитетом администрации Алтайского края по образованию разработан проект «Алтайский университетский школьно-педагогический учебный округ».

Академики, члены-корреспонденты МАНПО являются авторами многих учебных пособий, монографий: «Система воспитания нравственной личности в процессе обучения» (член-корреспондент М.Н. Аплетаяев), «Непрерывное образование и инженерия знаний» (академики П.К. Одинцов, И.Н. Шалаев, член-корреспондент Ю.И. Титаренко), «Программно-целевая психология управления» (академик И.К. Шалаев), «Хрестоматия по психологии образования» и «Методика преподавания психологии» (академик В.Е. Ключко, член-корреспондент О.М. Краснорядцева), «Лик Алтая (литература, история, культура)» (академик С.С. Каташ), «Человек в концепции современного научного познания», «Россия и русская нация: трудный путь к самосознанию» (академик В.Н. Филиппов) «Личностно-ориентированное взаимодействие педагога с учащимися» (академик Е.Ф. Широкова, П.А. Шептенко), концепция воспитательной работы в средней общеобразовательной школе «Воспитание гражданина» (академик П.П. Костенков), «Учителю сельской и малокомплектной школы» (академик

К.Г. Колтаков), а также многие другие. Вышла в свет книга академиков В.Н. Гончарова и В.Н. Филиппова «Сталин: схватка с троцкизмом и фашизмом». Подготовлен Госстандарт по специальности «Управление образованием» (авторы – академик РАО Т.И. Шамова, академик П.К. Одинцов).

Члены МАНПО являются активными организаторами и участниками зональных, всероссийских, международных семинаров и конференций.

В БГПУ прошла международная конференция «Управление развитием образования», международная конференция «Славянский мир: прошлое и настоящее», всероссийская конференция «Становление гуманитарной культуры личности в системе развивающего вариативного образования», всероссийская научно-практическая конференция по проблемам воспитания учащихся и студенческой молодежи; в БиГПУ – всероссийская конференция «Культура, образование, духовность», международная конференция «День земли: ландшафтно-экологические проблемы юга Западной Сибири и сопредельных территорий», международный симпозиум «Становление личности на современном этапе», в котором принял участие и президент МАНПО академик В.А. Сластенин. В рамках симпозиума состоялась вторая региональная школа молодых ученых-психологов.

В ЗСО МАНПО ведется большая работа по подготовке к изданию «Энциклопедии образования в Западной Сибири». В перспективе ЗСО МАНПО планируется большой объем работы по теме «Состояние образования в Западной Сибири на рубеже II и III тысячелетий».

Восстановление добрых традиций российского образования, признание приоритетности профессии учителя, педагогического образования в обществе позволяет совершить прорыв в решении нравственно-правовых, социально-экономических, научно-технических, общественно-политических проблем страны, вывести образование России из кризиса, а значит – обеспечить будущее нации, нашего государства.

Грядет XXI век. Мы на пороге нового, третьего, тысячелетия. От имени президиума ЗСО МАНПО, редакционного совета и редакционной коллегии журнала «Педагог» поздравляю вас с этим событием, уважаемые члены нашей академии, педагогические работники, студенты, аспиранты, читатели нашего журнала. Каким он будет, век XXI? Это во многом зависит от нас.

Давайте объединим свои усилия, знания, опыт для того, чтобы наша Родина вновь стала великой, могучей и гордой. А каждому ребенку поможем стать образованным человеком, гражданином, патриотом, способным строить достойную жизнь по законам нравственности и культуры, живущим в согласии с самим собой и обществом.

*В.Н. Гончаров,
академик-секретарь ЗСО МАНПО*

О РОЛИ АЛТАЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ШКОЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

**Лопаткин
Владимир
Михайлович**
– профессор,
ректор БГПУ,
академик
МАНПО,
заслуженный
работник
высшей школы

Сегодня на пути к гуманизированной демократической школе идет широкий поиск новых альтернативных форм обучения и воспитания, средств обновления традиционной школы. Возникает настоятельная необходимость радикальной перестройки основ школьной системы на новых принципах, оригинальных подходах, в соответствии с Законом "Об образовании" в Российской Федерации.

Одним из таких подходов является интеграция разных ступеней профессионально-педагогического образования в Алтайском крае, обновление всей системы педагогического образования, введение новой многоуровневой структуры подготовки и переподготовки педагогических кадров, повышения методологической и методической культуры всего педагогического корпуса.

**Воров
Юрий
Глебович**
– профессор,
первый
проректор БГПУ,
академик
МАНПО,
заслуженный
работник
высшей школы

Проблема интеграции является актуальной. Она рассматривалась на коллегии Министерства образования России (5 декабря 2000 г. – "Об опыте работы университетских комплексов Республики Татарстан и Республики Мордовия и задачах реструктуризации региональных систем профессионального образования"). Вопросы интеграции отражены в плане работы Управления высшего профессионального образования (январь 2001 г. - "Разработка конкретных предложений о реорганизации вузов с целью формирования университетских комплексов и обсуждение их на съезде Российского союза ректоров"; январь - март 2001 г. – "Разработка проекта постановления Правительства Российской Федерации о формировании конкретных университетских комплексов, согласование с заинтересованными министерствами, ведомствами, региональными органами управления образованием"). Министр образования В.М. Филиппов в "Российской газете" от 10 ноября 2000 г. (стр. 8) заявил: "...Мы планируем создать университетские округа – научно-учебные комплексы, связывающие воедино различные ступени образования. В первую очередь речь идет об объединении вузов, ПТУ и техникумов, о создании необходимой для этого юридической базы".

Интеграционные процессы в нашем крае начались с создания в 1988 году учебно-научно-педагогического комплекса (УНПК) [1]. Его создали Главное управление народного образования края, Барнаульский государственный педагогический институт и Краевой институт усовершенствования учителей. 31 мая 1989 года приказом № 209 его создание было утверждено Министерством образования РСФСР. В 1990 году УНПК Алтайского края был отмечен дипломом и медалью ВДНХ.

Организационные вопросы создания комплекса развивались по двум направлениям [2]:

1. Реорганизация деятельности Барнаульского госпединститута и Краевого института усовершенствования учителей с целью упорядочения и координации деятельности по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров в Алтайском крае.

2. Создание принципиально новых взаимоотношений в управлении деятельностью краевой педагогической системы. Поиск оптимальных путей управления системой подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в Алтайском крае.

Новизна состояла в том, что были объединены усилия Главного управления народного образования, педвуза, института усовершенствования учителей на договорных началах с учетом развития каждого учреждения в отдельности и максимального использования накопленного педагогического опыта всех подразделений создаваемого комплекса.

Отчетливо была обозначена конечная цель – органическое слияние всех заинтересованных учреждений образования в единый комплекс непрерывного педагогического образования кадров данной системы. Теоретической основой УНПК является концепция непрерывного образования, которая определяет структуру, содержание и организационные формы деятельности каждого из входящих в комплекс учебных заведений и образовательных учреждений, обеспечивающих организационную и содержательную преемственность, единство и взаимосвязь всех звеньев образования с учетом актуальных и перспективных общественных потребностей в постоянном профессиональном и общекультурном росте, в благоприятных условиях для самообразования и гармоничного развития на протяжении всей жизни.

Для нашего вуза чрезвычайно важным было решение вопроса о выделении в ряде базовых школ (15 школ) ставок методистов для преподавателей вуза, что позволило в этих школах создать лаборатории педагогического мастерства, филиалы кафедр, привлечь учителей к активной научной и научно-методической работе. Например: в СШ № 85 успешно работает заслуженный учитель школы Российской Федерации, доцент И.И. Белоусова. Выпускники математических классов этой школы сдают единый выпускной экзамен, который засчитывается как вступительный. В гимназии № 42 успешно работают совместные лаборатории и кафедры по информатизации (руководитель – доктор пед. наук А.А. Веряев), методике развития в начальной школе (руководитель – декан педагогического факультета, доцент Л.А. Никитина), психологии образования (руководитель – профессор Л.С. Колмогорова). В СШ № 112 работают лаборатории по физике (руководитель – доктор пед. наук, профессор А.А. Шаповалов), по истории (руководитель – доктор истор. наук, профессор В.А. Бармин) и по русскому языку и литературе (руководитель – декан филологического факультета, профессор Э.П. Хомич). Результатом работы лаборатории А.А. Шаповалова явился комплект из 10 учебных пособий, за который ему была присуждена краевая премия в области науки и образования за 2000 г. В СШ № 103 работает лаборатория психодидактики (руководитель – доцент А.Н. Крутский). В СШ № 69 действует лаборатория по иностранным языкам и страноведению (руководители – доктор филолог. наук, профессор О.В. Трунова и доцент Н.П. Широкова), в СШ № 22 методическую поддержку учителям оказывает заместитель декана факультета иностранных языков, доцент Н.А. Карманова. В дошкольных образовательных учреждениях № 115 и 248 при участии штатных преподавателей проводится эксперимент по раннему изучению немецкого языка (руководитель – заместитель декана педагогического факультета Н.Н. Семененко). В гимназии № 79 Ленинского района, входящей в УНПК при Барнаульском педколледже, работает в качестве консультанта комплекса “детский сад – школа – колледж – вуз” зав. кафедрой начального образования доцент Г.Ф. Свиридова. В средней школе поселка Сибирский успешно работают преподаватели филологического факультета и факультета иностранных языков. В Тальменской школе № 1 успешно работают декан математического факультета, профессор Л.А. Одинцова, зав. кафедрой дидактики математики, доцент М.А. Гончарова. В средней школе № 5 г. Камня-на-Оби спецкурсы ведут преподаватели филологического факультета. Сотрудничество вуза и школ приносит ощути-

мую пользу учащимся, учителям, преподавателям и студентам. Учителя имеют возможность принять участие во внедрении в практику школы новых разработок ученых вуза, в их апробации и адаптации к условиям конкретной школы. Для преподавателя вуза работа в базовой школе – это кратчайший путь внедрения результатов научной работы в практику, привлечение к исследовательской работе не только студентов, но и опытных учителей, возможность на качественно новом уровне организовать проведение педагогической практики. Изменились отношения между вузом и школой. Сегодня вуз в базовых школах – это равноправный участник школьного педагогического процесса. На наш взгляд, базовые школы – это своеобразные центры методической работы с учителями.

Сегодня существуют договоры с 29 школами разного уровня (типовые общеобразовательные средние школы, школы-лицей, гимназии) и 12 дошкольными учреждениями. В них работает 135 преподавателей БГПУ.

Тесное сотрудничество у нас с краевым педагогическим лицеем. БГПУ и комитет администрации Алтайского края по образованию являются его учредителями. Лицей дает не просто общее (полное) среднее образование, но и готовит абитуриентов (в основном из сельских школ) для поступления в университет. В учебно-воспитательном процессе лицея принимают участие наши ведущие специалисты, что обеспечивает необходимый уровень школьной подготовки. За два года обучения в лицее удается скорректировать недостатки в предшествующей школьной подготовке, особенно это важно для желающих поступить на факультет иностранных языков. Лицей – это и творческая лаборатория, где можно на практике проверить эффективность новых научных разработок. Сегодня лицей официально признан федеральной экспериментальной площадкой по двум направлениям: ориентация сельских школьников на профессию учителя (руководители – доцент В.С. Былков и декан факультета иностранных языков, профессор Э.Е. Курлянд) и по историческому краеведению (руководитель – декан исторического факультета, доктор истор. наук, профессор, М.А. Демин). Ежегодно свыше 80 выпускников лицея (до 90%) поступают в университет.

Большую научно-методическую помощь органам управления образования народного образования и школам края оказывают ученые ФПК и ППРО БГПУ. В Индустриальном районе работает научным консультантом доктор пед. наук, профессор И.К. Шалаев, в Октябрьском – профессор Э.М. Кузьмина, в Центральном – профессор Н.И. Ильичева, в Железнодорожном – доцент Л.А. Церникель.

Наше взаимодействие с педучилищами (педколледжами) началось с разработки сопряженного учебного плана по специальности “Педагогика и методика начального образования” в Барнаульском педучилище № 1. План был утвержден в министерстве. Опыт оказался успешным, и на протяжении уже восьми лет лучшие выпускники педучилища поступают сразу на третий курс университета. Для училища опыт взаимодействия с вузом полезен, так как благодаря участию преподавателей вуза в работе на государственных выпускных экзаменах, их привлечению к чтению отдельных спецкурсов, повышению квалификации преподавателей педучилища в вузе, повысился научно-методический уровень учебного процесса. С другой стороны, удается сохранить формы и методы преподавания, традиционные для педучилищ, дающие высокий уровень профессиональной и практической подготовки выпускников, и все больше внедрять методы преподавания высшей школы.

Сегодня разработаны и реализуются сквозные учебные планы по следующим специальностям:

- педагогика и методика начального образования;
- педагогика и методика дошкольного образования;
- математика;
- история;
- русский язык и литература;
- иностранный язык (английский и немецкий).

Налажена постоянно действующая система повышения квалификации преподавателей колледжей (училищ) в педагогическом университете. Основными формами повышения квалификации являются: стажировка на кафедре университета, совместная научно-методическая работа с преподавателем университета, участие в научно-методических конференциях и семинарах, проводимых в университете. Преподаватели колледжей обучаются в аспирантуре, являются соискателями ученых степеней при кафедрах университета. В педагогических лицеях созданы кафедры, которыми руководят ведущие профессора БГПУ и БиГПУ. Среди них доктор наук, профессора О.М. Краснорядцева, В.Е. Ключко, А.Н. Орлов и другие.

В 2000 году всего принято на второй или третий курс БГПУ 66 выпускников педколледжей и педучилищ. Кроме того, принято на заочное отделение 313 выпускников, в том числе и на договорной основе (из Каменского педучилища – 51, из Славгородского педколледжа – 83). Этот опыт может оказаться особенно полезным для подготовки учителей для сельской школы. Педучилища и педколледжи (особенно Каменское и Славгородское) более приближены к сельской местности, и обучение по схеме "педучилище + три года педвуза" может для значительной части сельской молодежи оказаться наиболее оптимальным вариантом. Выпускники колледжей, имея диплом о среднем профессиональном образовании, сохраняют право и возможность завершить высшее образование в сокращенные сроки. Это способствует социальной защищенности и конкурентоспособности на рынке педагогического труда.

Внедрение нового поколения государственных стандартов высшего профессионального образования обозначило ряд новых проблем: стандарты, в особенности стандарты многоуровневого образования, предполагают фундаментализацию образования, исходя из идеологии получения профессиональной подготовки на базе имеющегося образования, то есть профессиональная технологическая операционально-деятельностная подготовка смещается на более поздний период обучения, что затрудняет реализацию в рамках трехгодичной подготовки в педагогическом колледже выделенной части вузовской образовательной программы без продления общих сроков обучения либо без отказа от традиционно основательной технологической профессиональной подготовки в колледже. Для реализации части вузовских образовательных программ в колледжах требуется значительное повышение квалификации их преподавательского состава.

В рамках совместной деятельности БГПУ активно использует и свои международные связи, в частности, модераторский центр. Это два направления повышения квалификации: учителей немецкого языка; руководителей образования.

В настоящее время мы перешли на новый, более высокий уровень интеграции – Алтайский университетский школьно-педагогический учебный округ [3]. Необходимость подобного шага связана, с одной стороны, с естественным развитием УНПК, а, с другой стороны, с созданием УНПК при Бийском пединституте (теперь университете) и при Барнаульском педколледже № 1. К этому нас обязывает и решение выездной коллегии Минобразования РФ № 10/3 от 27.04.99 г.

Университетский региональный округ – это:

- форма объединения учебных заведений вокруг ведущего университета региона;
- государственно-общественный орган, осуществляющий взаимодействие со всеми заинтересованными организациями;
- адекватная современному этапу научно-технического прогресса форма повышения интеллектуального потенциала самого образования;
- региональная информационно-образовательная среда, интегрирующая информационные и коммуникативные ресурсы и технологии ассоциированных учебных заведений [4, 5].

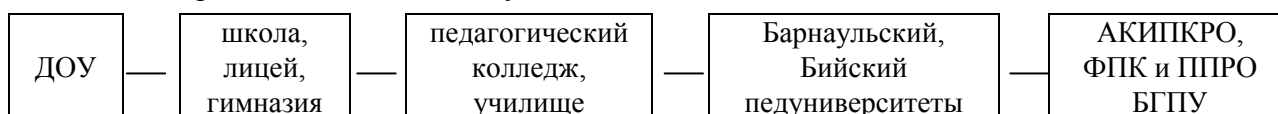
Идея университетских округов не нова для России – достаточно вспомнить «Устав учебных заведений, подведомственных университетам» 1804 года, ставший организационной основой для образовательной реформы начала XIX века, разработанной М.М. Сперанским. Тогда были созданы шесть университетских округов во главе с Московским и вновь открытыми

университетами в Казани, Харькове, Тарту, Вильнюсе, Главным педагогическим институтом в Санкт-Петербурге.

В АУШПУО образован научно-образовательный центр по историческому краеведению в составе исторического факультета и лаборатории исторического краеведения БГПУ, АКИПКРО, БВПК и Алтайского краевого педагогического лицея. Идет совместная разработка и издание учебно-методических комплектов по предметам регионального компонента образования.

На базе БГПУ успешно повышают свою научную квалификацию работники организаций, входящих в АУШПУО. За последние 5 лет защитили кандидатские диссертации 13 соискателей (аспирантов) из БиГПУ, АКИПКРО, БВПК и один практический работник образования. Ежегодно свыше 200 человек сдают кандидатские экзамены, что также является формой повышения квалификации.

Таким образом, сложилась следующая схема:



Мы полагаем, что важным является проект создания на базе библиотеки Барнаульского госпедуниверситета научно-педагогической библиотеки АУШПУО. Библиотека БГПУ является наиболее укомплектованной (в области педагогических и психологических наук) библиотекой края, здесь внедрена в практику компьютерная обработка основных фондов, но и она не располагает возможностями приобретать всю необходимую литературу. Оказание помощи библиотеке, ее дополнительное частичное финансирование, позволит обеспечить информацией, в том числе электронной базой данных, и библиотечными услугами работников АУШПУО.

В настоящее время актуальной является программа информатизации сельской школы Алтайского края. Имеется большой опыт совместной работы с АКИПКРО по организации работы региональной образовательной сети РОСА. Заключен договор в рамках АУШПУО о расширении работ в этом направлении, в нем нашли свое отражение как вопросы создания кабинетов информатизации и вычислительной техники в сельской школе, так и развития компьютерных сетей. В ближайшее время в университете будет дополнительно смонтирован класс (точка) на 10 рабочих мест открытого доступа в Internet совместно с программой “Проект Гармония”, что расширит наши возможности по предоставлению услуг школьникам и учителям края. Математический факультет три года ежемесячно проводит семинар для учителей края по информационным и коммуникационным технологиям в образовании. В течение уже двух лет БГПУ совместно с комитетом администрации Алтайского края по образованию проводят летние краевые школы по математике и информатике.

Чрезвычайно актуальным является вопрос о мониторинге качества образования, который поручено Советом ректоров Алтайского края осуществлять БГПУ. Мы располагаем региональным филиалом Федерального центра тестирования при университете. Подписан договор о создании независимого центра оценки качества образования учащихся общеобразовательных школ на территории края между комитетом администрации Алтайского края по образованию, БГПУ и АКИПКРО с участием представителей АГУ. Уже три года мы проводится вузовское и аттестационное тестирование. Накоплен определенный опыт. На основании проведения контрольных срезов знаний в четырех районах края составлена карта качества образования края. Настало время объединить наши усилия в этом направлении, создать постоянно действующие филиалы в Бийске, Славгороде и Камне-на-Оби, тем более, что опыт совместной работы имеется.

В настоящее время решается вопрос совместного достраивания малосемейного общежития для обеспечения жильем работников АУШПУО.

Поступило предложение немецких коллег Земли Северный Рейн-Вестфалия о создании в Барнауле центра профессиональной подготовки молодежи, который они собираются укомплектовать станочным оборудованием.

Определенным итогом совместной работы в рамках АУШПУО (УНПК) могут являться результаты вузовского тестирования. Выпускники школ Алтая по основным дисциплинам школьной программы получают либо более высокий балл, чем в среднем по России, либо ему равный.

Результатами деятельности АУШПУО можно отметить следующее:

1. В крае сложилась новая система координирования управления образованием, учебных заведений разного уровня от школы до вуза по совершенствованию подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

2. Сформировались новые отношения между школой, учебными заведениями среднего и высшего педагогического образования, позволяющие на качественно более высоком уровне организовать учебный процесс.

3. Внедрена в практику совместная работа педучилищ (педколледжей) с вузами по подготовке кадров в сокращенные сроки на основе сопряженных учебных планов.

4. Сложилась стройная система повышения квалификации научно-педагогических кадров, с использованием аспирантуры и соискательства вузов, ученых советов БГПУ.

5. Наметилась тенденция к созданию совместных проектов (структур) всех участников АУШПУО.

В ноябре 1999 года в Париже проходила 30 сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО. В документе, подготовленном господином Контиро Мацуурой "ЮНЕСКО в XXI веке" отмечен ряд проблем. «Среди них:

1. Задача обеспечения непрерывности образования является в современном мире одной из наиболее актуальных, учитывая многообразие социальных, национальных, культурных, экономических условий, в которых функционирует и развивается система образования.

2. Создание условий для непрерывности образования требует решения целого ряда задач, важнейшими из которых являются обеспечение доступности образования, создание стимулов для каждого человека к продолжению образования на протяжении всей жизни, а также:

- преодоление разрывов и нестыковок между общим средним и профессиональным образованием;
- устранение разрывов и тупиковых линий внутри системы профессионального образования;
- сокращение межрегиональной и внутрирегиональной дифференциации в условиях и качестве предоставляемых услуг».

Эта цитата показывает, что и на уровне ЮНЕСКО признаются актуальными те проблемы, которые мы сегодня обсуждаем и решаем.

Библиографический список

1. Создание учебно-научно-педагогического комплекса Алтайского края / Под ред. Т.И. Шамовой. М.-Барнаул, 1988.

2. Гончаров В.Н., Колтунова В.И., Лопаткин В.М. и др. Организационно-педагогические основы функционирования учебно-научно-педагогического комплекса Алтайского края в режиме развития: Сб. научн. трудов. М.-Барнаул, 1993.

3. Лопаткин В.М., Зырянов Г.П. Алтайский университетский школьно-педагогический округ. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999.

4. Лопаткин В.М. Процессы интеграции региональных систем // Организационно-управленческие инновации в системе педагогического образования: Сб. научн. трудов / Под ред. Ю.Г. Ворова. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999

5. Бордовский Г.А., Козырев В.А., Радионова Н.Ф. Инновации в системе высшего педагогического образования: состояние и перспективы (РГПУ им. А.И. Герцена) // Инновации в российском образовании: высшее профессиональное образование. М., 1999.



**Турченко
Владимир
Николаевич**
– доктор фило-
софских наук,
профессор,
действительный
член МПА

НЕОБХОДИМОСТЬ РАДИКАЛЬНО НОВОГО ПОДХОДА К СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Надежды гуманистов на просвещение как силу, способную обеспечить всеобщее благополучие, стали обретать во второй половине текущего столетия вполне реальные основания. Авторитетнейшие эксперты все чаще приходят к выводу о том, что именно в образовании можно найти ключ к разрешению всех глобальных проблем современности и предотвращению всемирной апокалиптической катастрофы. Объективным показателем его возрастающей значимости являются беспрецедентно высокие темпы роста в мире количества средних и высших учебных заведений, учащихся и преподавателей, финансовых затрат, получившие название «образовательного взрыва».

Парадокс заключается в том, что ситуация в данной сфере характеризуется как непрерывно обостряющийся мировой кризис образования. Разрыв между стремительно растущими объективными требованиями общественного прогресса и фактическим уровнем «продукции» учебно-воспитательных учреждений вопреки экстраординарным усилиям правительств, корпораций, педагогов и ученых становится все большим. Системы образования нередко дисфункционируют, негативно влияя на экономику и культуру обществ. Объяснение недостатком выделяемых ресурсов может быть принято лишь отчасти. Глубинные причины образовательного кризиса (как доказывают профессионально честные исследователи) коренятся в кризисе мирового капитализма, в несовместимости рыночного фундаментализма с позитивным разрешением глобальных проблем современности. В частности, коммерциализация системы образования, сегрегация по имущественному, этническому и религиозному основаниям, культивирование в ней воинствующего индивидуализма неизбежно ведут к загниванию и деградации этой системы, а затем к деградации и разложению всего общества.

Положительными результатами образовательных реформ в России являются уменьшение бюрократической опеки над педагогами, расширение возможностей проявлять творческую инициативу, обеспечение вариативности и учета региональных особенностей. Однако некритическая ориентация либеральных реформаторов на западные образцы привела к заимствованию лишь самого худшего из зарубежного опыта – того, что обусловило там перманентный кризис, – при игнорировании лучшего. Так, в 90-е гг. во всем мире продолжался рост государственных и общих расходов на образование, а в России произошло катастрофическое (8-кратное) сокращение бюджетных затрат на эту сферу.

Тем не менее некоторые чиновники и ученые утверждают, что мировой кризис образования каким-то чудесным образом обошел нашу страну, переживающую тяжелейший системный кризис, как некую «землю обетованную». Аргументируется это тем, что средняя школа в основном сохранила свои основные количественные характеристики,

Философия образования

что на международных олимпиадах наши школьники продолжают занимать призовые места, что количество вузов и число студентов в расчете на 10 тысяч населения даже увеличились за последние годы, а выпускники многих российских вузов пользуются большим спросом в странах Запада. Профессионализм многих авторов такого рода высказываний и приводимые ими факты не вызывают сомнения. Сомнительна интерпретация фактов, основанная на узко профессиональном и «ведомственном» подходе.

Необходимо, во-первых, учитывать, что проверка практикой эффективности системы образования происходит с временным лагом 10-15 лет. То есть сегодня мы пожинаем результаты ее работы в 60-80-х годах. Качество подготовки школьников и студентов 90-х годов вполне выявится лишь в течение 2010-2020 годов. Поэтому ссылки на некоторые относительно благополучные характеристики этой системы следует воспринимать с достаточной мерой осторожности и критичности.

Во-вторых, самое главное, что в стране за годы реформ произошло (как указывают независимые авторитетные эксперты) драматическое снижение общего уровня математической подготовки, резко снизилась грамотность выпускников средней школы. Подавляющее большинство из них поразительно невежественны в географии, истории, литературе. Следует низко поклониться тем педагогам, которые продолжают добросовестно и творчески работать, вопреки униженно нищенским условиям своего бытия, вопреки дефициту учебников, технических средств, нередко в разрушающихся зданиях. В этом западные эксперты усматривают еще одно проявление «загадочной русской души». Однако «чуда» не происходит: *качество и обучения и воспитания подрастающего поколения в целом по России стремительно падает*. Если в начале 60-х гг. эксперты ЮНЕСКО признавали систему образования в СССР лучшей в мире, то в 90-х гг. наша школа скатилась по уровню знаний и коэффициенту интеллектуального развития на срединное место в списке двадцати последних слаборазвитых стран.

В-третьих, воспитание, которое в русской, советской школе было с обучением всегда рядом, неизбежно и свято, ретивые реформаторы фактически отменили. Одно из следствий – стремительный рост преступности и других асоциальных форм поведения среди детей, подростков и молодежи, хотя ответственность за это, конечно, несут не только школа и педагоги. Тем не менее: «Многое упущено. Уходит поколение – вот что самое прискорбное», – говорит -министр образования В.М. Филиппов.

В-четвертых, лучшие вузы страны, пополняемые в основном за счет немногих «элитарных» школ, фактически работают не столько на Россию, сколько на другие государства. Различные фонды типа соросовских скупают за бесценок «мозги» и нашу интеллектуальную продукцию, получая за это низкие поклоны и благодарность со стороны некоторых «интеллигентов» и чиновников. В России действуют многочисленные организации, которые создают свои учебные заведения, открыто и беспрепятственно воспитывают детей и молодежь (у которых «есть хоть капля еврейской крови») в духе сионизма, расистской «богоизбранности» и преданности не России, а мировому кагалу и Израилю как «исторической родине».

В-пятых, переориентация структуры подготовки кадров на рыночный спрос способствует трудоустройству выпускников профессиональных учебных заведений в условиях острейшего социально-экономического кризиса, но вместе с тем лишает Россию перспектив возрождения как великой державы. Кроме того, заимствование западной модели узкой специализации не соответствует реальным условиям нашей страны и ведет к потере общепризнанных преимуществ русской высшей школы.

В-шестых, система образования и наука в стране взаимозависимы, представляя как бы два сообщающихся сосуда. Деграция образования неминуемо повлечет деграцию науки. К предупреждению ведущих ученых РАН Н.А. Платэ, М.Л. Титаренко о том, что *в России образование, так же как и наука, находится в катастрофическом положении и неуклонно приближается к критическому порогу, за которым следует полный коллапс с необратимым разрушением системы*, необходимо отнестись с полной серьезностью.

Причины сложившейся ситуации коренятся не столько в чьих-то злонамеренных деяниях (что тоже, несомненно, имеет место), сколько в порочной методологии, которой пользуются ответственные за положение дел администраторы и ученые. Классический стиль научного мышления, сложившийся к концу XIX-началу XX века, обязывающий исследователя строго придерживаться рамок одной из конкретных наук и общепринятой парадигмы, максимально сужая предмет своего исследования, на современном этапе все чаще оказывается не только не эффективным, но и крайне опасным. Сказанные еще в начале 30-х гг. слова А. Уайтхеда о том, что глупость умных людей с ясной головой и узким кругозором породила много катастроф, в конце XX столетия приобрели чрезвычайно актуальное звучание. Изобретая все более эффективные методы освоения стремительно растущих объемов необходимой информации, ученые-педагоги не замечают фундаментальный факт: главный субъект образовательного процесса деградирует и исчезает физически. С 1992 года имеет место беспрецедентное явление – в условиях мирного времени население нашей страны (особенно русское) стало стремительно сокращаться. Причем, если общая численность россиян уменьшилась (с учетом компенсации за счет притоков беженцев) на 2%, то численность детей уменьшилась почти на 16%, то есть сокращалась в 8 раз быстрее. В начале второго десятилетия XXI века прогнозируется двукратное уменьшение количества детей школьного возраста. Происходит резкое ухудшение и качественной стороны: в 1998 г. только 20% новорожденных были здоровыми, 44,2% – составили группу риска, 35,8% – родились больными, причем значительная часть из них с психическими отклонениями – в основном дети алкоголиков и наркоманов. Среди школьников младших классов здоровых детей оказывается только 10-12%, в средних – 8%, а в старших – всего 5%. Следовательно, здоровье подрастающего поколения в период школьного обучения не улучшается, а резко ухудшается, что обязывает при всех прочих, пусть даже самых высоких достижениях, признать образовательный процесс в школах крайне неудовлетворительным. Кстати, медики предупреждают, что многочисленные гимназии и частные школы готовят обществу «приятный сюрприз» – неврастеников, гипертоников, хроников по причине запредельных умственных нагрузок.

Если сложившиеся на сегодня демографические тенденции сохранятся, то к 2025 г. численность русских в России может сократиться вдвое, а к 2095 году составит лишь 4700 тыс. Причем не деградировавшие физически и духовно люди будут встречаться так же редко, как сегодня годные в космонавты. Неслучайно в президентском послании В.В. Путина именно демографическая проблема названа самой критической для нации. Следовательно, спасение нации сегодня является главной задачей общественных, в том числе педагогических наук, и в первую очередь, всей системы образования. Стратегическая задача нашей системы образования – переходить из режима «выживания» к устойчивому развитию и тем самым становиться решающим фактором перехода к устойчивому экологическому и социальному развитию всего российского общества. Оптимальные пути ее практического решения призвана определить интегрированная теория, формирующаяся на стыках педагогики с философией, психологией, социологией, демографией, экономикой, медициной и экологией. Образование может быть мощнейшим фактором социального прогресса, но если оно лишь приспособляется к так называемому «рынку» – фактически к ситуации демографического, социально-экономического и политического кризиса, то объективно подталкивает страну к тотальной катастрофе.

Для компенсации депопуляционных процессов 90-х гг. и предотвращения вырождения нации *необходимо, чтобы в ближайшие годы каждая молодая русская женщина рожала в среднем три ребенка.* Это – первый категорический императив, который объективно предъявляется любым политическим партиям и движениям, идеология которых включает тезис: русскому народу и России в XXI веке быть и благополучно развиваться.

Второй категорический императив – *организация качественно нового здорового образа жизни подрастающих поколений.* Его реально действующие модели создавались выдающимися советскими педагогами (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Ива-

нов, Б.П. Никитин, И.Г. Ткаченко, В.Ф. Шаталов, З.Г. Шоюбов). Особый интерес представляют в этом отношении учебно-воспитательный комплекс, созданный под Геленджиком известным педагогом-новатором, академиком РАО М.П. Щетининым, а также Центр образования «Пеликан» в г. Бердске (ген. директор А.Н. Кирилин), которые успешно развивают макаренковские идеи применительно к современным условиям.

Академик РАМН В.П. Казначеев в докладе на Международном конгрессе заявил, что спасти нацию от вырождения могут не врачи, а только Учитель. С таким суждением можно согласиться при следующих трех условиях: 1) педагогам обеспечивается достаточно высокий социально-экономический статус; 2) педагоги осознают свою высокую спасительную миссию; 3) главной задачей педагогов становится не трансляция информации, а организация здорового, одухотворенного образа жизни своих питомцев. *Радикальное повышение качества педагогических кадров* – третий категорический императив спасения и возрождения России и русской нации.

Главные препятствия реализации трех указанных императивов связаны с тем, что образовательный кризис в России принял экстремально острую форму, поскольку развертывается в условиях системного кризиса всего общества. Прежде всего встает вопрос об экономических условиях достаточно высокой рождаемости, для обеспечения которых необходимо резко поднять величину или, по крайней мере, структуру ВВП. Как известно, в настоящее время он не только сократился вдвое, по сравнению с 1990 г., но и в госбюджет поступает от него не 51%, как тогда, а только 11-16%. До 14% ВВП присваивают в виде прибыли обильно расплодившиеся банки за счет спекулятивных операций. Между тем в США, например, в 1950 г. государство аккумулировало 21% ВВП, а в 1990 г. уже 33%.

В современных российских условиях кратчайший и самый эффективный путь повышения рождаемости – *создание на основе высших научных достижений образцовой общедоступной государственной системы образования, прежде всего ее стартовой – дошкольной – ступени*, которая принимает на себя заботы по содержанию и развитию ребенка в той мере, в какой пожелают его родители. Для этого достаточно, чтобы российские банки хотя бы половину своей прибыли отдали детям. Тем самым *будет создана возможность многократно поднять творческий интеллектуальный, духовный и физический потенциал нации, поскольку величайшее педагогическое открытие XX века состоит в том, что развитие личности в младенчестве и раннем детстве в решающей мере определяет ее творческие способности, нравственные качества и потенциал здоровья*. Однако ни официальная педагогическая наука, ни массовая образовательная практика до сих пор не осознали значения этого факта и не сделали соответствующих выводов.

Преодоление образовательного кризиса возможно только на основе новой парадигмы, основанной на принципах, противоположных тем, которые в течение тысячелетий считались незыблемыми и до сих пор довлеют над официальной педагогической наукой. До сих пор любые попытки более раннего, чем принято, начала систематического образовательного процесса третируются как «лишение ребенка детства», а дошкольная ступень рассматривается как необязательная, которую желательнее всего избегать. Новая парадигма рассматривает дошкольную ступень как самую главную, определяющую потенциал всей системы образования.

Для традиционной парадигмы характерен принцип прерывности элементов системы: школьное обучение независимо от дошкольного, высшее – резко отличается по содержанию, формам и методам обучения от среднего. Неслучайно, например, адаптационный период студентов растягивается до трех первых курсов. Общее образование, нацеленное на всестороннее развитие, якобы однозначно противостоит "одностороннему" профессиональному. В результате молодые люди, заканчивающие школу, оказываются совершенно не готовыми к самостоятельной жизни в профессиональном и социальном отношениях. Профессиональное же образование все больше сводится к производству человека-функции. Простое *продление школьного обучения* в российских школах до 12 лет – экстенсивный, уже исчерпавший свой прогрессивный потенциал путь развития. Оно *может быть оправданным только в случае интеграции*

Философия образования

общего и профессионального образования. Этот вопрос приобретает особую актуальность в связи с кризисом экономики.

Скудность нынешнего российского госбюджета побуждает с особой настоятельностью обратить внимание на *потенциальные источники самофинансирования системы образования*, но не за счет поборов с родителей, платных форм обучения, подачек «спонсоров» и сдачи в аренду помещений, как это в основном происходит, а *за счет интеграции учебной, производственной и научно-поисковой деятельности.* Еще в прошлом веке было доказано, что чередование в течение дня учебы производительного труда и физических упражнений резко увеличивает эффективность каждого из названных видов деятельности, ведет к большой суммарной экономии времени и улучшению здоровья. Тем не менее официальная педагогическая наука либо упорно игнорирует этот факт, либо использует его эклектически, втискивая в рамки традиционной системы, ограничиваясь робкими шагами, полумерами, в результате чего плодотворные радикальные идеи дискредитируются, объявляются «утопическими».

Научно-технический прогресс, особенно связанный с компьютеризацией и информатизацией, не сокращает возможности применения детского и подросткового труда, как утверждают приверженцы старой парадигмы, а наоборот, существенно расширяет их, диктует необходимость и целесообразность все более раннего включения подрастающих поколений в трудовую, в том числе научно-поисковую, деятельность. Причем вполне реальна задача включения детей и подростков, учащейся молодежи в самые передовые, технологические процессы, в том числе опережающие лучшие мировые достижения. Следовательно, в новом свете предстает и проблема освоения современных профессий детьми. Как показывают высшие достижения педагогов-новаторов, она в современных условиях становится остроактуальной и вполне разрешимой. *Раннее включение учащихся в производительную и научно-поисковую деятельность в составе разновозрастных коллективов не только дает мощный импульс всестороннему развитию каждой личности, но и открывает практически неограниченные возможности самофинансирования образовательных учреждений, и вместе с тем служит залогом возрождения России как великой Державы.*

Самые широкие экономические и материально-технические ресурсы – еще не достаточное условие преодоления образовательного кризиса. Аналитические расчеты показывают: для того, чтобы удовлетворить стремительно растущие потребности общества в живом педагогическом труде, необходимо половину взрослого населения сделать профессиональными педагогами, что невозможно по целому ряду причин. Надежды на преодоление этого противоречия за счет компьютеризированных систем обучения также оказались иллюзорными, ибо компьютеризация не уменьшила, а в целом увеличила потребность в педагогах. Проблема преодоления острого дефицита живого педагогического труда может быть разрешена, во-первых, *за счет интеграции учебных дисциплин*, во-вторых, *за счет интенсивных методов обучения* (в том числе с помощью современной информационной технологии). И, наконец, в-третьих, самое главное, но самое трудное – *за счет высвобождения огромного педагогического потенциала, заключенного в коллективах самих учащихся.* Это – фундаментальная задача, более важная для человечества, чем высвобождение энергии атомного ядра и освоение космического пространства. Однако ее практическое решение возможно только на основе коллективизма, товарищеского сотрудничества, бескорыстной самоотдачи – принципов, не совместимых с фундаментальными основами обществ, построенных на принципах рынка и буржуазной морали.

Использование принципов новой парадигмы даже в экстремально тяжелых условиях современной России позволяет образовательным учреждениям переходить из режима «выживания» на путь устойчивого развития. В результате система образования может, как практически доказывают лучшие новаторские решения, быть важнейшим фактором устойчивого социального и экологического развития всего общества. Практическая реализация таких возможностей предполагает разработку радикально новой стратегии развития российской

Философия образования

системы образования на основе самых сильных результатов фундаментальных и прикладных междисциплинарных исследований.

К сожалению, Российская академия образования не только унаследовала слабости Академии педагогических наук СССР, но и значительно усугубила их. Более того, под руководством псевдореформаторов в первой половине 90-х гг. она служила антинациональным разрушительным целям. Несмотря на позитивные внутренние изменения в последующие годы, РАО в целом функционирует в рамках устаревшей парадигмы и не способна воспринять и тем более реализовывать радикально новые идеи, необходимые для спасения отечественной системы образования и для возрождения России. Многие ее представители упорно придерживаются космополитичной прозападной ориентации, противоречащей нашим национальным интересам. Самое же главное состоит в том, что для выхода этой системы из глубочайшего кризиса необходимы научные исследования, далеко выходящие за рамки проблематики РАО, связанные с прогнозированием экологического, научно-технического, социально-экономического, геополитического и этнодемографического развития и решением многих фундаментальных проблем естественных, технических и гуманитарных наук, лежащих в сфере компетенции учреждений РАН.

Выход российской науки и системы образования из тяжелейшего кризиса, обретение ими «второго дыхания» возможны только на основе интеграции процессов производства и распространения знания в единую систему. Необходимым условием успешного практического решения этой задачи является ведущая роль главного мозгового центра страны – Президиума РАН. Учитывая, что будущее России и особенно ее науки напрямую зависит от системы образования, целесообразно создать в системе РАН Центр комплексных исследований проблем образования с перспективой развертывания в Институт теории и истории образования, способный вести разработки на уровне, опережающем высшие мировые достижения.

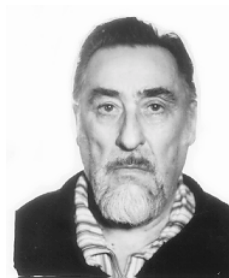
«Социальные, экологические, экономические изменения ведут общество со все возрастающей скоростью в неопределенное будущее» – этот вывод Высшего совета экспертов ООН по устойчивому развитию актуален для нашей страны, пожалуй, более чем для какой-либо другой. Мир в целом и Россия в особенности, очевидно, подошли к точке бифуркации, когда принципиально невозможно предсказать, в каком направлении пойдет дальнейшее развитие: станет ли хаотичным, то есть закончится апокалиптической катастрофой, или же поднимется на более высокий уровень организации диссипативной структуры, проявляющейся в данном случае переходом на режим устойчивого развития.

Такого рода состояния характерны тем, что в точках бифуркации спонтанные, даже самые слабые воздействия малейших элементов, совершенно незаметные в обычных (равновесных) условиях, оказываются способными радикальным образом менять дальнейшее направление развития всей системы. Если же речь идет о спонтанной активности такой крупномасштабной подсистемы, как образование, то возможности ее воздействия на ход общественного развития в условиях современной неравновесной критической ситуации практически безграничны. Останутся эти возможности "вещью в себе" или будут использованы во имя гуманных или антигуманных целей – решение этих вопросов пока принципиально неопределенно. Поэтому воля, решимость, энергия действий даже одного человека может склонить чашу весов истории в ту или иную сторону.

Речь следует вести о человеческих качествах, которые нужно и можно достаточно быстро формировать у большинства жителей планеты через посредство соответствующим образом реконструированных систем образования. Это положение имеет особое значение для России, которая в настоящее время представляет собой средоточие глобальных проблем современности и вместе с тем имеет, пожалуй, наиболее богатый опыт в области образования – мировых достижений, блестящих взлетов и грандиозных неудач, драматических провалов, гениальных педагогических идей и замечательных инноваций, намного опережающих свое время. Поэтому есть все основания надеяться, что именно российская наука, возглавляемая РАН, скажет в области образования именно то слово, которого ожидает наш народ и все человечество.



**Колтаков
Константин
Георгиевич**
– профессор,
ректор БиГПУ,
академик МАНПО



**Москвичев
Игорь
Иванович**
– доцент кафедры
философии БиГПУ,
отличник народного
просвещения

КОНФЛИКТНОСТЬ СОВРЕМЕННОСТИ И КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ИСТОРИИ

Конфликтность, охватившая весь мир, проникающая во все отношения человека с природой и себе подобными, сотрясающая все уровни и сферы бытия, ставшая фоном и основой для процессов формирования планетарной цивилизации и единой мировой истории, стержнем глобального системного кризиса и фактором о выживании человеческого рода, – ежесекундно влияет на нашу повседневность, закладывает фундамент будущего.

Исследователи конфликтности даже высказывали такую точку зрения, что действительная моральная и научная проблематика есть именно там, где есть дисгармония и антагонизм.

Одним из эпиграфов к учебному пособию Л. Кроузера «Основы конфликтологии» является высказывание А.Н. Уайтхеда: «В столкновении доктрин заключается не катастрофа, а шанс».

Этот пассаж может составить первую часть рассуждений о конфликте как реальности и понятии.

В журнале «Социальный конфликт» (№ 3, 1999) в статье Ю.В. Карпенкова (также в качестве эпиграфа) приведены ответы студентов на вопрос, касающийся конфликтности в сфере профессиональной повседневности (как добиться от начальника того, что для Вас очень нужно). Резюме опроса таково, что из 100% опрошенных 96,8% предложили агрессивные и манипулятивные способы поведения. Лишь один человек (3,9%) ответил: «Может быть, просто попросить, по-человечески...»

Оба фрагмента-суждения отражают особенности известной нам истории и людей, в ней живших; истории техногенной, процесса в отношении среды, прежде всего – преобразовательного, переделки ее вещества посредством материально-предметного труда в соответствии с основными, материальными, потребностями человеческого рода. Особенность техногенной истории – не только производство материального богатства, но и его распределение в ситуации дефицита благ, неравномерности развития отдельных культур обществ, стран, социальных классов и групп...

Эту особенность техногенной истории и отразили приведенные здесь эпиграфы. В них «схвачены» особенности сознания и знания обитателей этой истории, влияние ее условий на сознание, психику, бессознательное, на социальную психологию, менталитет и мировоззрение (мироощущение, мировосприятие, миропонимание). Зафиксирована своеобразная невидимость глубин бессознательного и, так сказать, сверхсознательного; их замыкание друг на друге после расхождения, в его пределе.

Это последнее обстоятельство пока еще не получило достаточно глубокой проработки в конфликтологии как междисциплинарной отрасли знаний, в описании конфликтов историками.

Периоды, в которых формировалась ближняя часть техногенной истории (индустриальное, постиндустриальное общество), и породили известные тезисы (лозунги) и соответствующие им стратегии и тактики: «мы не должны ждать милостей от природы, взять их у нее – наша задача»; «знание – сила».

Оба тезиса можно было бы оттенить не менее известным: «хотели как лучше, получилось как всегда». Они имеют явный налет (неизбывной!) метафоричности (впрочем, как и вся ньютоново-картезианская парадигма, продукт антропогенной активности в науке, претендующая на отсутствие метафоричности). Предполагалось, что в социальных науках распространение естественных законов на общество не образует каких-либо логических зазоров или «подстилающих» логику и рациональность уровней, где бы «угнездилась» метафора.

Однако именно глубокая иерархия мироздания, даже если мы его мыслим «от себя», делает метафоричность неизбежной даже в социологии: ее хотят вытеснить, а она подразумевается, скрывается за наличным текстом.

А.Ф. Лосев высказывал коррелирующее суждение о системообразующем отношении в социуме рабовладельческого общества. Суть отношения раба и рабовладельца являет себя как давление физико-механического образования большой массы на малую реакцию малой на это давление. Он подчеркивал, что социальные связи как бы обезличиваются в этом случае. Но в других общественных порядках социальные силы с их носителями часто действуют по отношению к такой же личности аналогично, что не исключает своеобразия, зависящего от качества социума.

Поэтому в состоявшейся деятельно-предметной по существу истории едва ли не главной обобщающей категории культуры стала «сила». Или ее производные (насилие, аппарат насилия, принуждение, силовые структуры, сильная личность и др.). В их ряду находятся и категории конфликта и конфликтности.

Среди различных дефиниций конфликта есть и такая: «Конфликт – силовое динамическое взаимодействие двух или более групп или индивидов на основе действительного или мнимого несовпадения интересов, ценностей, нехватки ресурсов» (А.К. Зайцев).

Базовая, материнская категория конфликта порождает родственные: это конфликтность (свойство социальной системы пребывать в состоянии, чревато конфликтами), потенциальность. Эта конфликтная ситуация, когда один из ее элементов препятствует другому в достижении его целей в силу противоположности своих целей, интересов, ценностей. В этом ряду и начало конфликта (переход потенциальной энергии напряженности в обществе в кинематику, деятельность по разрешению противоречия двух сторон).

Наконец, это понятие конструктивности, критериев конфликтов, силы участников конфликта (способность изменять поведение и образ мышления сторон), моделей силы конфликта, носителя конфликта (люди как материальная сила, проявление идеи, овладевшей людьми, включившей и направляющей их действия).

К этим категориальным классам примыкают: власть, влияние, ответная реакция, источники силы, информационная сила (контроль над сознаниями и информацией), межличностные связи, символизм и управление смыслом.

Разработчики категориального аппарата отмечают, что для понимания конфликта очень важен в качестве точки отсчета образ и понятие участника стороны конфликта. Он – член многих и очень различных сообществ: сын для родителей, муж для жены, отец для детей, работник профессиональной организации, сосед, член городской и сельской общины, гражданин государства. Для нас важно то, чтобы без внимания не остались такие два обстоятельства: планетарная и космическая размерность человека, ее все более четкая проявленность в теории посредством роста разнообразия категориальных классов и конкретизации понятий внутри классов. Это механизм охвата реальности, фиксируемой понятием в ширину (пространства) и в глубину (время). При этом такими категориальными рядами затрагивается ре-

Философия образования

альность, идущая по ведомству глубинных слоев сознания и высших, предельных, смыкающихся с информационными полями, запредельными для обычной работы интеллекта.

По отзывам зарубежных и отечественных конфликтологов обучение делу разрешения конфликтов имеет определенную односторонность. На первом плане обучения лидеров – вопросы организационные и навыки оргработы. Меньше всего внимания уделяется вопросам состояния внутреннего мира человека, выполняющего задачу разрешения или организации конфликта. Это вопросы честности, целостности личности, оригинальности по методам действий, способность широко видеть ситуацию. Но самое важное – интуиция, вдохновение, мудрость.

Одна из книг Д. Пэрри о лидерстве названа «Воины сердца». Автор подчеркивает, что феноменальный уровень силы как состояния и поведения, как употребления силы в дело, будучи наблюдаем, будучи зафиксирован, ничего глубоко не объясняя, только указывает границу, за которой «закадровая сторона». Сила ее воздействия – энергия, явленная во времени. А человек, занимающий определенный статус, обладающий знаниями, смысловой картиной мира, – скорее всего, не автономный источник энергии и информации, а «распределитель» того, что поступает в него из глубинных слоев бытия. Дело человека – собирательство и оформление энергоинформационных «посылок» из глубин мира. Действуя в конфликте, человек формирует свой имидж, материально-силовой, интеллектуальный, эмоциональный, а в итоге – энергоинформационный, делая это сознательно или не сознательно.

Определенный вклад в понимание ситуации внесли психоаналитики (например: аналитические идеи К. Юнга и их разработка в соционике). Для уяснения самых глубоких источников конфликтов между людьми значима идея амбивалентности внутреннего мира и деятельности человека.

Если учесть смысловые оттенки, содержащиеся в приведенных категориальных классах, если их обобщение понимать как движение к источнику конфликта, как способ проникнуть в самые глубокие причины и позиции силы, стоит обратиться к высказываниям классиков теории конфликта Зиммеля и Маркса.

Ими неоднократно отмечалось, что есть конфликты, где стороны осознают себя выразителями надличностных устремлений, борющимися не за своекорыстные интересы, не за себя и свое право, а за правое дело как общее. Это приводит не только к столкновениям крупного масштаба, но и придает им форму радикальных и безжалостных.

Если победа зависит от силы отдельных личностей, действующих во имя правого дела, то это облагораживает и стимулирует энергию действия. В глазах же деятелей это оправдывает (хотя бы частично) полученные результаты.

Логика развертывания таких конфликтов при большом их накале и обнаруживает «засоциальные», более глубокие и мощные, энергоинформационные, космические формы. Их действием и объясняется стихийная неодолимость бурных социальных процессов, их разрастание до глобальных пределов, упорство их «застрельщиков», преследующих цель «до последней капли крови».

Одним из первых в российской науке установил корреляцию между циклами деятельности солнца и массовыми явлениями в жизни биологических форм и людей А.А. Чижевский. Биофизик и историк, он показал связь между состояниями физических полей планеты и ее окружения, психикой человека, социальной психологией, активностью коллективов и масс, деятельностью индивидов (работы: «Физические факторы исторического процесса», «Теория гелиотараксии», «Солнце и мы» и другие).

О ноосфере и ее состоянии в зависимости от насыщенности биохимической энергией, перерабатываемой всем живым Земли и человеческим родом, писал В.И. Вернадский (например: «Размышления натуралиста», «Философские мысли натуралиста», «Биогеохимические очерки»).

На идеях сообщения Земле и ее обитателям солнечной энергии, выражении этих процессов через антропогенную активность выросла этногенетическая концепция Н.Л. Гумилева

Философия образования

(«Этногенез и биосфера Земли», «Этносфера: история людей и история природы», «Тысячелетие вокруг Каспия», «От Руси до России»).

До сих пор остается недостаточно оцененной историками творческая деятельность крупнейшего ученого планеты Тейяра де Шардена («Божественная среда», «Феномен человека» и другие). Современные энергоинформационные подходы в разработке человековедения, понимании человека и человечества могли бы стать более эффективными при использовании его идей. Пока все еще сказываются в усвоении мирового культурного наследия опасения попасть под влияние теологии (как будто она вместе с религией не возникла с естественнo-исторической необходимостью, как будто не аккумулировала в себе опыт Рода). Через идеи и категориальные системы энергично и информационно ориентированных мыслителей можно выходить на связь феноменального, социологического, поведенческого уровней видения действительности с глубинными закономерностями мироздания, которые не только скрываются в материальной предметности нашего бытия или за ней, но «заплывают» в глубины нашего внутреннего мира, в нашу психику, когда для этого возникают условия. Точнее, они пребывают там, всплывая время от времени к уровню сознания.

В концепции Л.Н. Гумилева содержатся категории: этнос, этногенез, этническое поле, фаза подъема этноса, сверхнапряжение, уровень пассионарного напряжения и системы, этническая доминанта, этническая иерархия, этнический гомеостаз. Известную закономерность энергоинформационной связи человека с миром очень выпукло выражает категория пассионарности.

Идея о конфликтах с большими «энергетическими зарядами» может связываться с энергоинформационным углом зрения на человека и человечество. Стимулирует к этому нас, историков, не только логика и теория, но и российская современность, положение в ближнем зарубежье. Наличие биоэнергоинформационного слоя весьма заметно в поразивших весь мир событиях. Это – конфликты в Югославии, на ближнем Востоке, в Африке и Латинской Америке, даже в таких относительно спокойных странах, как: Канада, Франция, Испания (уже не говоря об Афганистане, Пакистане, Шри-Ланке, Камбодже, Филиппинах ...).

Самое полное выражение конфликтности общества – войны. Их до сих пор принято понимать как продолжение государственной политики силовыми средствами. Это представление тоже можно конкретизировать рядом категорий с энергоинформационным содержанием, с учетом конкретных исторических обстоятельств. Одно из таких обстоятельств – переход от постиндустриального общества к информационному.

В активном обращении появилась категория «информационные войны» (информационные операции во время кризисов и конфликтов для достижения целей или их пропаганды по отношению к противникам). В ее категориальном ряду: информационная безопасность, условия возникновения информационных войн, способы их ведения, материально-техническая база, методы ведения информационных войн.

Наряду с понятием информационной войны используется и другое – психологическая война. В качестве наиболее яркого примера приводится так называемая «холодная» война, которую в литературе называют еще и «третьей мировой войной».

Наконец, нельзя не видеть как на информационной и психологической платформе понятий вырастает категория психотронной войны, где задействованы особые виды влияния на людей. Это употребление средств приборных, технических (генераторы волн, торсионные поля и т.п.). Второй способ ведения психотронной войны – использование людей-сенситивов и их групп.

Технология таких войн разрабатывается уже в течение нескольких десятилетий.

Рассмотрение категориального аппарата конфликтологии в его содержании, соподчинении понятий и в связях между различными дисциплинами позволяет понять, что в сфере описания конфликтов вообще и воинов в частности действует и закономерность интеграции категориальных систем на основе энергоинформационного принципа.

Философия образования

То, что используют историки, испытывает обогащающее влияние с двух сторон: от социальных дисциплин (социальная философия, социология, конфликтология и т.д.) и от тех (в том числе альтернативно-поисковых исследований), где в центре внимания проблемы энергоинформационного обмена в природе и обществе (физика, биоэнергоинформатика, парапсихология, трансперсональная психология, метафилософия и т.д.). Свою роль выполняют здесь и вненаучные факторы.

Угол зрения на современную конфликтность, на войны как ее выражение, надо расширять, потому что в перспективе – конфликты, на фоне которых уже состоявшиеся войны покажутся сравнительно умеренными: в них не сработали факторы тотального уничтожения планеты и человечества, нашей окончательной гибели. Не удалось также какой-либо группировке создать тоталитарный мир, в котором каждая личность есть не более чем молекула, находящаяся под постоянным контролем.

Парадоксально, но факт: не сталинская система, которую сатирически изображали Оруэлл и Замятин, а формирующийся сейчас однополюсный мир грозит реализовать именно ту модель, которая была сатирой на сталинизм.

Но и это еще не все. По тем сведениям, которые стали обращаться в различных сферах и поступать массовой публике из различных источников, современные апостолы однополюсного мира готовы выступить в союзе уже и с «иномирными». И от этой проблемы науке, в том числе и истории, пора перестать отмахиваться как от иллюзии, индивидуальной или групповой.

Библиографический список

1. Кроузер Л. Основы конфликтологии. СПб.: Светлячок, 1993.
2. Социальный конфликт. 1999. № 3.
3. Информационное общество: Информационные войны. Информационное управление. Информационная безопасность. СПб.: СПбГУ, 1999.
4. Командир Икс. Секретные технологии. Новый Мировой Порядок и НЛО. Киев-София, 1999.
5. Винокуров И., Гуртовой Г. Психотронная война. М.: Мистерия, 1993.
6. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. М.: Экопресс, 1993.
7. Ринг К. Проект «Омега». М.: ТПИ, 1998.
8. Мельник В.А. Политология. Минск: Высшая школа, 1996.
9. Рыков В.В. Энергоинформационный образ человека как проблема. Бийск: НИЦ БиГПУ, 1999.
10. Винокуров И. Парапсихология. М.: Олимп, 1999.

ЦЕЛОСТНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Беспалов
Александр
Михайлович**

– кандидат фило-
софских наук, до-
цент кафедры фи-
лософии БИГПУ.
Специализируется
в области методо-
логии научного по-
знания и филосо-
фии образования

Человека можно рассматривать и как физическое тело, и как биологический организм, и как существо, обладающее психикой, и как "политическое животное" (по определению Аристотеля), и, наконец, как проявление Духа, способное строить свое поведение по мерке любого вида, и каждый уровень его проявления не может быть рассмотрен одномерно. В частности, его психические и духовные проявления могут быть рассмотрены как на деятельностном, так и на до- и сверхдеятельностном уровнях. Но каждый уровень, являясь автономным, функционируя и развиваясь по своим собственным законам, сам по себе не раскрывает всей глубины человеческой сущности. Только комплексный, интегрированный подход способен обеспечить решение глобальной проблемы современности.

Определение сущности осмысляет человеческое бытие, помогает и в определении путей становления Человека в человеке. Что есть Человек? Что должно разворачиваться внутри его Бытия, чтобы проявился действительный Человек? Казалось бы, отвлеченные вопросы, которые рассматривают философы, мало общего имеют с теми проблемами, которые решают педагоги, психологи и многие другие, кто не равнодушен к проблеме образования. Но без ответа на них познание, образовательный процесс теряют целостность, носят стихийный характер, становятся малоэффективными и трудноуправляемыми.

Уже с древних времен формирование человека рассматривалось как комплексный процесс (взять хотя бы древнегреческую калокагатию или недавний идеал советского общества - всесторонне развитую личность). Однако в разное время, в разных культурных традициях этот процесс наполнялся различным конкретным содержанием. И это содержание напрямую зависит от ответа на упомянутые вопросы.

Безусловно, проблема сущности человека – тема отдельного крупного исследования и в рамках небольшой статьи не может быть рассмотрена. Поэтому остановимся лишь на некоторых ее аспектах. Исходя из современных подходов к человеку, попытаемся раскрыть те уровни человеческой экзистенции, которые требуют своего развития в процессе образования. Поскольку система образования в целом и школа в частности имеют дело прежде всего с подготовкой человека к его жизнедеятельности, постольку наибольшее значение приобретает развитие тех уровней и слоев человека, которые способны обеспечить ему возможность установления прочных, комфортных отношений с окружающим миром и самим собой, понимание этих отношений и способность их изменения.

**Гербет
Ольга
Ивановна**

– заведующая пе-
дагогической
практикой сту-
дентов БИГПУ.
Специализируется
в области общей и
коррекционной пе-
дагогике

Человек вступает в отношения с миром и с самим собой на различных уровнях своей экзистенции. Наиболее очевидным (особенно в рамках западной культуры, черты которой, несомненно, преобладают в российском обществе XX века), является уровень деятельности, который выражает предметное отношение человека к действительности. В российской философии сложилось представление о деятельности, как специфически человеческой форме активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование [1].

Из этого следует, что человек-субъект направляет в процессе деятельности свою активность на целесообразное (следовательно, осознанное) изменение и преобразование окружающего мира, точнее, какого-то фрагмента этого мира (иначе – объекта). То есть это субъект-объектное отношение, в рамках которого просматривается именно противопоставление человека-субъекта миру-объекту, что приводит к фундаментальному отчуждению человека от мира, а следовательно – от самого себя, так как в действительности они составляют единое целое. Здесь следует добавить, что изменение, преобразование может быть как структурным, так и функциональным, может выступать как в форме приращения знаний, так и в форме предметно-практического воздействия на объект и т.п. А в качестве объекта может выступать и сам субъект деятельности, если свою активность он направляет на изменение самого себя. Из этого следует, что *деятельность* также содержит внутри себя различные уровни и слои.

В связи с рассматриваемой темой следует также отметить, что деятельность является единством двух противоположных процессов: *опредмечивания* и *распредмечивания*.

Опредмечивание – это процесс, в котором человек, используя свои способности, из какого-то материала или предмета создает новый предмет, который содержит в себе эти человеческие способности (как вообще *человеческие* способности и как способности *конкретного* человека). Благодаря этому процессу предмет становится социально-культурным или, по выражению К. Маркса, "человеческим предметом". В процессе опредмечивания изменяется не только предмет, но и сам человек.

Распредмечивание – это процесс, в котором человек познает, раскрывает свойства, сущность, "логику" предмета и делает их своим достоянием (в форме знаний, умений, навыков и пр.), достоянием своих способностей, благодаря чему последние развиваются и наполняются предметным содержанием [2; 145]. Познание человеком окружающего мира и самого себя тесным образом связано и в основном опирается именно на деятельностный уровень. На этом уровне собственно и создается "человеческий мир": орудия труда и другие средства производства, предметы быта, средства коммуникации, произведения искусства и т.п. Вот почему деятельностный подход нашел широкое применение в системе образования и дал прекрасные результаты (особое значение и наиболее глубокую проработку этот подход имел в советской педагогике и психологии).

Однако деятельность не является исчерпывающим основанием человеческого бытия. Оказывая значительное влияние на другие уровни, она сама во многом определяется ими. К тому же, как отмечал Г.С. Батищев, "как бы ни были велики достижения, всегда найдутся такие уровни самой действительности, которые из-за их еще большей сложности окажутся пока за пределами, непосильно трудными для адекватного проникновения в них человеческой деятельности. Такие содержания, до поры до времени остающиеся исторически недоступными, лежат по ту сторону порога распредмечиваемости" [3]. Это указывает на то, что не только изменение природы, но и знание о пределе возможного изменения имеет свои границы в рамках деятельности. Также это подчеркивает необходимость осознания человеком того факта, что, помимо деятельности, он находится еще и в особых отношениях с миром, с самим собой, с его и своим прошлым, настоящим и будущим, заведомо *запредельных* для исторически определенной деятельности, в отношениях "глубинной приобщенности и сопричастности" [4].

Философия образования

Такое осознание возможно лишь в состоянии целостного восприятия мира, *неразъединенности* Человека и Универсума на субъект и объект, то есть в состоянии выхода за пределы субъект-объектных отношений. В таких отношениях с миром человек находится на *додеятельностном* (в психике – это бессознательное и подсознательное) и *сверхдеятельностном* (включает в себя созерцание и творчество) уровнях.

Таким образом, можно сделать вывод, что познание не исчерпывается лишь деятельностью. Оставаясь только на этом уровне, человек не в состоянии понять свое поведение, а тем более построить его адекватно возникающей ситуации. Безусловно также, что вне зависимости от того, на каком из уровней человек строит свое отношение с Универсумом, осознает ли он при этом наличие других уровней своего взаимодействия с миром и с самим собой, они реально присутствуют в человеке и оказывают значительное влияние на его существование. Игнорирование этих взаимодействий обедняет человека, делает его односторонним, а в современном мире способно привести к непоправимым, катастрофическим для него последствиям.

Рассмотрим другие уровни человеческого бытия и их роль в жизнедеятельности человека.

Додеятельностный уровень непосредственно связан с такими слоями человеческой психики, которые в психологии получили название бессознательного и подсознания. Бессознательное включает в себя безусловные рефлексы (биологические потребности в пище, воде, продолжении рода, самосохранении и т.п.), инстинктивные поведенческие реакции, генетически заданные черты темперамента, особенности телесной конструкции, задатки и пр. Оно так или иначе влияет на сознательное поведение человека, на развитие его способностей, умственной и предметно-практической деятельности. В то же время само бессознательное в процессе деятельностного и сверхдеятельностного отношения человека с миром испытывает их влияние и "очеловечивается".

Подсознание включает все то, что было осознаваемым или может стать таковым в определенных условиях, но в данных конкретных условиях не осознается данным конкретным человеком. Сюда входят доведенные до автоматизма и поэтому не осознающиеся навыки, а также нормы, ценности, установки, интериоризованные (переведенные во внутренний мир и "присвоенные") субъектом, регулирующая функция которых переживается как "чувство долга", "зов сердца", "стыд" и т.д.

Однако на уровне подсознания находится не только то, что ранее осознавалось и перестало осознаваться благодаря переводу во внутренний мир субъекта или автоматизации, но и то, что воспринимается человеком изначально неосознанно. Следует заметить, что значительное число этих стереотипов формируется в процессе деятельностного освоения мира.

Записи, стереотипы помогают человеку в стандартных ситуациях, освобождают его от необходимости тратить дополнительную энергию на решение типичных проблем. Однако в новых, необычных условиях они ограничивают человека, мешают, а иногда и не позволяют адекватно реагировать на изменившуюся обстановку.

Уровень *сверхдеятельности* включает в себя созерцание и творчество. В философии понятие "созерцание" имеет много значений. В данном контексте используются два из них: 1) "эмпирическое, непонятное, нерациональное постижение действительности" и 2) "как восприятие абсолютного" [7]. Эти определения фиксируют те особые отношения человека с миром, которые складываются у него вне деятельности, не только предшествуя ей по времени, но и открывая возможность самой деятельности.

В этом понимании созерцание является таким отношением Человека и Универсума, при котором он погружен в окружающий мир и всеми своими слоями "подключен" к восприятию Бытия. Такое состояние "погружения" фиксирует не отдельные фрагменты объективного мира, не расчленяет его, а воспринимает его как целое, в его универсальных проявлениях, таким, каков он есть "здесь и теперь", во всей его полноте и "таковости". Сюда можно отнести те трансперсональные переживания, которые описываются в исследованиях американского психолога С. Грофа [8]. Здесь нет разъединения субъекта и объекта. Это отношение глубин-

Философия образования

ной онтологической сопричастности Человека Универсуму, выход на всеобщее через отдельное, состояние "зачарованности" существующей гармонией. Функционально оно является гарантом от стремления к разрушению, к нравственно неоправданной деятельности, средством установления гармонии в отношениях с миром и самим собой, принятия объективной действительности такой, какова она есть. Способность установления такого отношения также играет важную роль в понимании исторических событий, отдельных личностей, духа эпохи и т.д.

Понимание творчества как *отношения*, принципиально не подводимого к категории деятельности, достаточно детально проработано Г.С. Батищевым [9]. По существу такой подход был разработан уже Н.А. Бердяевым, который выделял в творчестве две стороны: творчество как "экстаз, взлет, первичная интуиция, видение иного, открытие, чудесное вызывание образов, великий замысел, великая любовь, притяжение высоты, восхождение в гору, творческий огонь", когда "творящий стоит перед Богом, перед Тайной, перед первоисточником всякой жизни", и творчество как "воплощение и объективация", как угасание творчества [10].

Вместе с тем креативное отношение не в состоянии разрешить проблему риска ценностно неоправданного, следующего за ним творческого деяния. Креативность предполагает радикальный выход в ситуацию, принципиально не поддающуюся контролю извне. Поэтому сегодня возрастает необходимость формирования в человеке способности к личностно-внутреннему духовному самоконтролю. Вот почему современное образование должно наполняться гуманитарным, нравственным, ценностным, духовным содержанием. И это относится не только к подготовке специалистов-гуманитариев, но и к общеобразовательной школе, к подготовке любого специалиста, так или иначе выходящего или могущего выйти на уровень креативного отношения с миром. Особое же значение это имеет для тех, кто концентрирует в себе творческие потенции: учителей, врачей, общественных деятелей, ученых, литераторов, представителей искусства и т.д.

Без достаточного развития всех этих уровней человек остается односторонним, одномерным, неполным человеком. Эта неполнота, односторонность были вызваны разными причинами, но неизменно приводили к одному результату: доминированию того или иного уровня отношения человека с миром, а потому и отчуждению от него.

В обществах, где само отношение человека к миру начинает осознаваться и становится предметом дискурсивного мышления или мистического переживания, деятельность выступает на первый план, хотя целеполагание проявляется по-разному: либо через определение *конечного результата* (Логос), либо через определение *способа существования* (Дао). Это породило два типа культур: Западную и Восточную. "Одни стремились к завершенности, к Целому, чтобы постичь его закон. Другие избегали завершенности, чтобы не нарушить Единое...", – пишет по этому поводу Т.П. Григорьева [11].

В то же время осмысление своего существования, осмысление своего Бытия дает возможность выхода на сверхдеятельностное отношение с миром. Такое фундаментальное креативное отношение субъекта к миру и к самому себе "... включает также присоединимость к этому бытию (и знанию) некоего дополнения или восполнения сравнительно нового, необычного результата" [2; 143], что, собственно, и позволяет развиваться человеческой цивилизации.

Неполнота и односторонность развития отдельных аспектов целостного отношения человека к миру и к самому себе затрудняет, а зачастую и блокирует целостное восприятие действительности, которая выступает либо фрагментарно, неполно, либо как безликое Все (или, что то же самое, как Ничто). Встреча множества различных культур через долгие годы бесплодного соперничества приводит к пониманию необходимости налаживания диалога между ними. Но диалог возможен лишь только в том случае, если деятельностный, до- и сверхдеятельностный уровни отношения человека с миром будут раскрыты в человеке, актуально наполнят его экзистенцию. Только в этом случае возможна открытость к взаимопониманию. А поскольку в решении этой задачи первостепенное значение принадлежит системе

образования, постольку ее преобразование должно вестись именно в направлении преодоления односторонности, переориентации своего содержания на интегрированное развитие различных уровней Человека.

Как справедливо указывает А.А. Хамидов, "человек становится Человеком в той мере, в какой перестает практически уподобляться конечному (и потому адаптивному) существу, в какой перестает быть замкнутым на свою качественную и количественную определенность, на свою специфическую меру и сущность". Человек как субъект постоянно становится, находится в абсолютном движении становления. И даже являясь представителем определенной социальной группы, носителем определенного статуса, он никогда не исчерпывается этими определениями. Конечно, мера подлинно человеческого (т.е. отвечающего тенденции абсолютного движения становления) определяется как общим типом социума, в котором живет индивид, так и его собственными жизненными намерениями и целями. Таким образом, только выходя за пределы своей оконечности, определенности наличного человеческого бытия, обусловленного культурно-историческим уровнем развития человеческого общества, индивид становится действительным Человеком, Личностью. Актуально подобный выход возможен в актах творчества, глубинной сопричастности бытию и действительной между-субъектной взаимностью. Из этого следует, что *образование – это глубоко онтологический, укорененный в бытии культурно-космический феномен, собственно абсолютное движение становления, непрерывного образовывания Человека*. Поэтому он не может быть ограничен определенными, наперед заданными обществом масштабами. И тот, кто учится, *учится прежде всего быть*, а не только знать. А тот, кто учит, *учит* не знаниям самим по себе, а *способам бытия в Мире*, "при этом сам бытийствуя и одновременно зная" [12].

Но человек всегда фигурирует как конкретно-исторический субъект, постоянно обретающий некоторую определенность, конечность, предстает как принадлежность социума. Поэтому и образование понимается как формирование и как введение в определенный образ. Причем тот, кто не подходит под определенные рамки заданного обществом образа, обществом отторгается. Вместе с тем одной из характеристик особенностей современного мира является обусловленное научно-технической революцией ускорение социальных процессов, вызывающих глобальные изменения в устройстве, функционировании и развитии общества в пределах жизни одного поколения. Более того, одно поколение может пережить и несколько подобных изменений. Это изменения и природно-климатического, и технологического, и информационного, и мировоззренческого характера. Они, с одной стороны, увеличивают возможности влияния человека не только на общественные процессы, но и на весь окружающий его мир, а с другой стороны, уменьшают возможности традиционных форм массового воспроизводства культуры, ориентирующихся на передачу внешних ее проявлений. Образ, жестко заданный образованием, не выдерживает соприкосновения с новой реальностью. Человек, оказываясь в новых условиях существования, порождая неизвестные ранее для него (как позитивные, так и негативные) разрушительные факторы воздействия, испытывает все возрастающую физиологическую уязвимость, психологический дискомфорт и интеллектуальное перенапряжение. Сама жизнь заставляет сегодня в процессе образования разворачивать более фундаментальные уровни человеческой сущности. Это, прежде всего, способность к творчеству, дающая возможность обеспечить как адекватный ответ на вызов времени, так и сохранение при этом самоидентификации. Это также и способность к самоконтролю, самосохранению, самоочищению и самовосстановлению своих жизненных сил.

Современная система образования в основном строится на коммуникативном общении учителя и учеников, в процессе которого происходит усвоение последними вербально оформленных образов предметного мира. За рамками школьных программ остается познание действительного предметного мира. Частично этот недостаток восполняется на практических занятиях, когда учащиеся непосредственно строят или соотносят образ предмета в процессе практической деятельности с самим предметом, а также в процессе проблемного обучения, когда учащиеся соотносят различные системы вербализации предмета со своим собственным

Философия образования

опытом и с уже определенным образом вербально организованным собственным сознанием. Но, в первом случае, школа материально и по времени ограничена (невозможно в условиях школы воспроизвести путь предметно-преобразовательной деятельности, пройденный человечеством за тысячи лет своей истории). А во втором, необходим выход в организации проблемной ситуации за рамки коммуникативного общения, где происходит "выбор", "нахождение" "правильного" образа из уже готовых образов предметного мира, даже если эти образы непосредственно на самом уроке и не даются, к глубинному, онтологическому общению, когда "строится", производится новый образ. Особенно это важно для уроков гуманитарного цикла, где мы имеем дело с разными, порой противоположными культурными ценностями и значениями. Здесь диалог просто незаменим. Причем распрямление "чуждых" смыслов рациональным путем зачастую оставляет неразрешимой задачу организации диалога, так как здесь встречаются разные способы мышления, разные картины мира, разные логики. Вот почему в современном мире так важно развитие не только рационального мышления, но и иррациональных способностей, которые, оставаясь без применения в рационализированном мире, как правило, блокируются и существуют в человеке лишь на виртуальном уровне.

В связи с необходимостью обращения в образовательном процессе к глубинным формам отношения человека к миру (в первую очередь к креативному отношению), не поддающимся внешнему контролю, встает проблема формирования в человеке (как уже отмечалось ранее) способности к личностно-внутреннему духовному самоконтролю. Поскольку само креативное отношение, по верному замечанию М. Бахтина, "не принимает этической оцененности и эстетической оформленности бытия, отталкивается от них, ... осуществляя этим чистоту своего своеобразия" [13], постольку подобная оценка возможна лишь при осознании самого креативного отношения как поступка, как сопричастности человека-творца Универсуму. А такое осознание доступно прежде всего философской рефлексии. Лишь на философском уровне не только сам мир во всей своей целостности, но и отношения с ним проблематизируются в их ценностно-смысловом аспекте. Это делает актуальным введение в учебный процесс философского образования, начиная с начальной школы.

Впрочем, решение этих задач требует тщательной проработки не только на философском, но и на психологическом, социологическом, педагогическом и других уровнях.

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 151.
2. Там же. С. 461.
3. Батищев Г.С. Подводимы ли познание и творчество под категорию деятельности? Запорожское и виртуальное // Теория познания. В 4 т. М., 1991. Т. 2.
4. Батищев Г.С. Философское наследие С.Л. Рубинштейна и проблематика креативности // Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. М., 1989. С. 264.
5. Полани М. Личностное знание. М., 1985. С. 87.
6. Хаббард Р. Дианетика. М., 1993.
7. Краткая философская энциклопедия. М., 1994. С. 423.
8. Гроф С. Путешествие в поисках себя. М., 1994.
9. Теория познания. В 4 т. М., 1991. Т. 2. С. 119-169.
10. Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. М., 1995. С. 252-253.
11. Григорьева Т.П. Дао и логос (встреча культур). М., 1992. С.56.
12. Хамидов А.А. Отчуждение в сфере образования // Человек в мире отчуждения. Алматы, 1996. С. 117-143.
13. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., 1986. С. 48.



Журавлев

Виктор

Матвеевич

– кандидат философских наук, доцент кафедры философии БИГПУ. Специализируется в области логики, гносеологии и философских проблем сознания

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ (*Может ли логика научить человека правильно мыслить?*)

Актуальность анализа вопроса о том, как формируется и как функционирует логическая культура мышления не вызывает сомнения. Но в этом многогранном вопросе (в рамках данной статьи) мы обсудим аспект, вынесенный в подзаголовок.

На поставленный вопрос однозначного ответа нет.

Как правило, высказываются две противоположные точки зрения: либо **да**, либо **нет**. Сторонники отрицательного ответа апеллируют к практике преподавания логики в различных учебных заведениях. Преподавание логики, по их мнению, не приводит к значительному повышению логичности мышления учащихся.

Определенный резон в таком мнении действительно есть. Резкого повышения логической культуры мышления учащихся (а под последней обычно понимается умение оперировать понятиями и суждениями, умозаключать и доказывать, правильно ставить вопросы и отвечать на них, отстаивать свою точку зрения и опровергать чужую и т.д.), после пройденного курса, как правило, не наблюдается. Но ожидание такого результата было совершенно неправомерно. Такое ожидание связано с определенным пониманием процесса формирования и функционирования логической культуры мышления.

Это понимание сводится к следующему. Чтобы повысить культуру мышления, необходимо изучить логические правила, которым подчинено правильное мышление. Если такие правила твердо усвоены, то проблема логичности мышления решена. Остается только последовательно и неукоснительно им следовать в своем мышлении, и оно будет логически безукоризненным. Такое понимание, осознанно или неосознанно, исходит из представления, что человек может в своем практическом мышлении постоянно его контролировать. И когда это осуществлять постоянно не удается, делается вывод о бесполезности изучения логики.

Действительно, в отдельных случаях человек может контролировать мышление, отчасти свое, но в большей степени чужое. И это он, безусловно, может делать при наличии знаний правил логичного мышления. Но именно в отдельных случаях, а не постоянно. Дело в том, что человек осуществляет свое мышление как бы в двух режимах: в «ручном» режиме и в режиме «автопилота». В основной мыслительная деятельность человека осуществляется в режиме «автопилота» на основе сложившихся у него стереотипов мышления, как

Философия образования

программ этой деятельности. Как складываются такие стереотипы мышления? Они формируются в основном стихийно, начиная с самого раннего детства. Общаясь с людьми, каждый ребенок с детства усваивает нормы и правила мышления. Подобно тому, как человек учится говорить в контактах с другими людьми, он также учится и мыслить. Люди воспитываются в определенных политических, нравственных, эстетических и других сферах жизнедеятельности общества, формирующих их взгляды и убеждения. Точно также они воспитываются и в определенной логосфере (т.е. интеллектуальной, мыслительной атмосфере определенной социальной группы или общественной среды), под влиянием которой в первую очередь складываются навыки логического мышления. Основными социальными средами, в которых формируется человек, можно считать семью, образовательные учреждения и профессиональные коллективы. Следовательно, и логосферы этих социальных «инкубаторов» обеспечивают становление и развитие логической культуры человека.

Начальной, исходной логосферой для ребенка является логосфера его семьи. С семьи ребенок «фотографирует» готовые формы и способы размышлений, которые в общении с ним представляют ему его родные. На этой стадии идет именно «фотографирование» этих форм и способов мышления без их критического осознания. Ребенок, как губка, впитывает их в себя. Можно сказать, что эти формы и способы рассуждений, не осознаваясь ребенком, сразу попадают в его подсознание и оседают в нем в виде готовых стереотипов мышления.

Эти осевшие в подсознании формы и способы мышления могут быть как логически правильными (отвечающими требованиям законов мышления), так и логически неправильными (сложившиеся с нарушением этих законов). Это зависит от того, какова логосфера родных ребенка. Если логическая культура мышления родных высока, то формы и способы мышления ребенка максимально логически правильные, если низка, то во многом логически неправильные. И соответственно стереотипы мышления ребенка являются такими же. По мере взросления ребенка на формирование его форм и способов мышления влияют логосферы других социальных сред и, прежде всего, логосферы образовательных учреждений. В этих логосферах логическая культура мышления также может быть различной, хотя в целом она значительно выше, чем в средней семье. У большинства людей их стереотипы мышления в целом сформировываются к концу их обучения в образовательных учреждениях. И только у людей, профессионально занятых интеллектуальной деятельностью, развитие логической культуры продолжается всю оставшуюся трудовую жизнь. Логосфера их профессиональных коллективов и собственная интеллектуальная деятельность обуславливают дальнейшее формирование стереотипов мышления.

Сформировавшиеся таким образом стереотипы мышления откладываются в подсознании человека. Именно подсознание, на основе этих стереотипов как программ деятельности, управляет процессом мышления [1]. Вот почему человек часто не может дать себе ответ на вопрос, почему он в данном случае рассуждал так, а в другом случае иначе, и вообще, складывается впечатление, что мышление протекает как бы само собой.

Сознание включается тогда, когда результат получается не тот, который ожидался, а, следовательно, возникает необходимость сознательной логической оценки своей или чужой мыслительной деятельности. Мышление осуществляется в режиме «ручного» управления и в том случае, когда человек решает какие-либо не типичные для его мышления, проблемные ситуации с опорой на сознательное использование правил логичного рассуждения.

На основе проведенных рассуждений можно сделать вывод: изучение правил логического мышления не приводит однозначно к повышению логической культуры мышления, так как знание этих правил не означает автоматического их применения. Необходимо, чтобы эти правила (при многократном их сознательном использовании) привели к выработке правильных стереотипов мышления, которые, уйдя в подсознание, применялись затем в режиме «автопилота», как только в них появляется нужда.

Известно, что строить заново значительно проще, чем перестраивать что-то. Если в подсознании человека находятся неправильные стереотипы мышления, то переделать их совсем

Философия образования

не просто. Какие стереотипы окажутся в подсознании, зависит от многих факторов, и, прежде всего, от логосферы той общественной группы и, в целом, общественной среды, в которой живет человек. Чтобы не пришлось заниматься серьезной перестройкой стереотипов мышления, нужно, чтобы логосферы, ответственные за их формирование, были развиты. Повлиять на логосферу семьи непосредственно, достаточно сложно. А вот организовать логосферу образовательных учреждений и целенаправленно использовать для создания стереотипов мышления учеников, вполне возможно. Идеи по этому вопросу автору уже приходилось высказывать в своей статье [2]. Суть их заключается в необходимости разработать концепцию сквозного логического образования, начиная с дошкольного воспитания и заканчивая высшим образованием.

Сквозное логическое образование от детского сада до высшей школы может осуществляться путем развития навыков логичного мышления как непосредственным, так и опосредованным путями. Непосредственный путь предполагает развитие навыков через систему целенаправленных занятий по логике с учетом возраста на следующих ступенях: а) дошкольное обучение; б) начальная школа; в) неполная средняя школа; г) средняя школа; д) высшая школа. Опосредованный путь предполагает развитие навыков в рамках учебных мероприятий с учетом возраста на следующих этапах: а) учебные мероприятия дошкольных учреждений; б) уроки по предметам начальной школы; в) уроки по предметам неполной средней школы; г) уроки по предметам средней школы; д) в рамках учебных курсов высшей школы.

При опосредованном пути, участвуя в освоении учебной информации по различным вопросам и в различных формах, человек учится выражать свои мысли в различных логических формах. Элементы логической культуры как нити вплетены в живую ткань познавательных процессов, и, осваивая эту ткань, человек овладевает логической культурой. Важно только, чтобы эти нити были, с логической точки зрения, доброкачественными. А это во многом зависит от логической культуры и мастерства учителя и правильности логических форм, в которых выражена информация.

При непосредственном пути идет прямое приобщение обучающихся к основам логических знаний. Это имеет место, когда в учебных заведениях преподаются в различных вариантах учебные курсы по логике.

В рамках такой концепции узловым является вопрос: на каких стадиях и в какой форме давать логические знания учащимся и как на их основе формировать умения и навыки логического мышления, которые, в результате, должны превратиться в правильные стереотипы мышления. Разработка такой концепции представляется автору весьма актуальной.

Выработка правильных стереотипов мышления, безусловно, является изначальным условием логичного мышления. Это позволяет человеку без лишних хлопот пользоваться своим мыслительным инструментарием и, прежде всего, в «автоматическом» режиме. Но человеку часто приходится решать не типовые, проблемные ситуации в жизни и, в том числе, в интеллектуальной сфере. И здесь без творческого подхода ему не обойтись. Но творческий подход предполагает осмысленное решение возникших вопросов. И, если это касается интеллектуальных вопросов, без знания правил такой деятельности, творческое применение их в принципе не возможно.

Перед учащимся часто возникают вопросы: как составить план той или иной учебной работы, как грамотно построить ответ на экзаменационный вопрос и т.д. Чаще всего, чисто интуитивно, многие из них, более или менее успешно, справляются с этой задачей. И в этом им помогают те стереотипы мышления, которые заложены в их подсознании. Но дело в том, что всю эту работу можно проделать абсолютно сознательно. Для этого нужно знать те логические правила, которым подчиняется эта мыслительная деятельность. И здесь вновь может помочь логика, специально изучающая и даже разрабатывающая такие правила [3]. Сознательное использование таких логических правил делает мыслительную деятельность оптимальной и продуктивной.

Философия образования

Подведем черту нашим рассуждениям. Как надеется автор, ему удалось предложить дополнительные аргументы за положительное решение вопроса, вынесенного в подзаголовок данной статьи. Безусловно, эта проблема более многогранна, чем вопрос здесь обсуждавшийся. Но как представляется автору, без принципиального, положительного ответа на него, всестороннее рассмотрение и, особенно практическое решение этой проблемы, невозможно.

Библиографический список

1. Журавлев В.М. Сознание, подсознание и логическая культура мышления. Культура. Образование. Духовность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 60-летию Бийского государственного педагогического института (23-24 сентября) 1999 г.: В 2-х ч. Ч. 1. Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999.

2. Журавлев В.М. Логическое образование и развитие интеллекта. Логика социокультурной эволюции: Материалы межвузовской научной конференции (20-21 мая 1996 г.). Ч. 2. Бийск: НИЦ БиГПИ, 1996.

3. Петров Ю.А. Азбука логичного мышления. М.: Изд-во МГУ, 1991.



Черниченко

Борис

Алексеевич

*– председатель
комитета по обра-
зованию Админи-
страции г. Барнау-
ла, заслуженный
учитель Россий-
ской Федерации*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ г. БАРНАУЛА

Система образования занимает значительное место в социальной сфере города Барнаула. Развитие этой системы – одна из стратегических целей муниципальной политики города.

В 332 образовательных учреждениях обучается и воспитывается около 82 тыс. детей школьного и около 19 тыс. детей дошкольного возраста, то есть примерно шестая часть всего населения города.

Только за последние четыре года в Барнауле принят ряд целевых долгосрочных программ, касающихся поддержки и развития образования. Среди них: «Дети Барнаула» (до 2000 года); «Поддержка и развитие школ инновационного типа» (до 2003 года); «Здоровье»; программы воспитательной работы с подростками; ежегодные программы летнего отдыха и труда подростков.

С целью создания более оперативной, действенной системы управления образованием при комитете созданы и действуют коллегия комитета, ряд общественных советов: руководителей инновационных школ, директоров негосударственных школ, детских садов, детских домов и школ-интернатов, заместителей директоров по воспитательной работе. Второй год работает клуб молодого директора. Создан городской координационный совет руководителей информационно-методических центров, районных методических кабинетов. Это дает возможность получать более объективную информацию от непосредственных участников образовательного процесса, оперативно обмениваться ею, своевременно принимать необходимые решения. В городском информационно-методическом центре создан и работает банк педагогической информации, содержащий основные сведения о каждой школе города. Принимаются меры по сохранению системы образования города, развитию образовательных учреждений, внедрению новых педагогических технологий. 17 школ и 9 дошкольных учреждений города стали обладателями всероссийского титула «Школа и детский сад года».

Город Барнаул одним из первых в России включился в эксперимент по аттестации и аккредитации учреждений образования. По результатам аттестации Министерством образования Российской Федерации присвоены двум детским садам высшая, а восьми - первая аттестационные категории. Проведена аттестация трех негосударственных школ.

Управление образованием

За достигнутые результаты в освоении новых педагогических технологий 5 учреждений образования города признаны федеральными, 22 - краевыми и 7 - городскими экспериментальными площадками.

В настоящее время в городе работает 36 инновационных образовательных учреждений (8 гимназий, 7 лицеев, 2 колледжа, 8 частных школ и т.д.).

Почти 12 тыс. учащихся (более 14% всех школьников) в 40 школах города углубленно изучают 37 учебных предметов (математика, физика, английский язык, латынь, прикладная математика и другие).

В 1998 году впервые в городе и крае был открыт класс Интернет на базе гимназии № 42. Сегодня уже четыре школы имеют прямой выход в сеть Интернет.

Тенденцией последнего времени стало тесное взаимодействие педагогических школьных коллективов и высшей школы. Заключены договора о совместной деятельности между инновационными школами и педуниверситетом, институтом культуры, техническим университетом.

Связь науки и практики позитивно сказывается на качестве подготовки учащихся городских школ. Растет число призовых мест юных барнаульцев на краевых олимпиадах: в 1996 году - 62 призовых места; в 1999 - 88; в 2000 - 98. Из года в год увеличивается число медалистов-выпускников школ города: в 1997 году - 339; в 1998 - 341; в 1999 - 433; в 2000 - 469.

Для одаренных учащихся образовательных учреждений, в том числе средних специальных и профессиональных, в городе введена муниципальная стипендия. С 1998 года количество стипендиатов увеличено с 20 до 30 человек. За последние 4 года 62 ученика были направлены на всероссийские и международные олимпиады, каждый из которых с честью представлял барнаульские школы.

Для детей с ослабленным здоровьем открываются классы компенсирующего обучения. Если в 1996 году их было 239, то в 1999 году их стало уже 331.

В три раза за этот период уменьшилось количество школьников, оставленных на повторное обучение (в 1996 году - 1563 «второгодника», в 1999 - 589).

Выросло качество знаний барнаульских школьников. Если в 1996 году на «4» и «5» обучалось 30% всех учащихся, то в 2000 году - 38%.

Расширяется сеть учреждений образования нового типа. Инновационные школы обеспечивают высококачественную общеобразовательную подготовку учащихся (качество знаний в них 1996-97 гг. - 30,8%, 1997-98 гг. - 34%, 1998-99 гг. - 48%).

Значительные шаги сделаны по сохранению сети учреждений дошкольного воспитания. Количество муниципальных детских садов выросло со 124 (1996 г.) до 150. (В 1993 году муниципальных учреждений дошкольного воспитания было только 64).

В связи с увеличением детской заболеваемости, что подтверждает раннее диагностирование детей, расширена сеть специализированных учреждений для детей, имеющих отклонения в развитии (слабое зрение, слух, плохо развита речь и т.д.). За 1999 год открыто 93 группы (около 1000 детей). Это позволяет оздоровить малышей.

За 4 года из специализированных ДООУ в школы города было направлено 1340 детей с полной коррекцией речи (раньше эти дети направлялись для обучения во вспомогательные школы).

Возросло число дошкольников, родители которых имеют льготы по оплате за детский сад: 1996 г. - 1900 человек; 2000 г. - почти 2400 малышей

В Барнауле создаются необходимые условия для создания полноценной развивающей среды для детей и подростков.

Воспитательной работой с ними занимаются наряду со школами 47 учреждений дополнительного образования, учреждения культуры города. Около 61-й тысячи (73,6%) учащихся систематически занимаются художественным и техническим творчеством, экологией, спортом и туризмом, военно-прикладными видами спорта в 1819 школьных кружках и в 153 объединениях.

Управление образованием

Особое место в системе учреждений образования занимают школьные тематические музеи. Их в городе 32. В 1991 году оставалось 14 музеев, с 1991 по 1997 гг. школьных музеев было 18, в 1997-98 гг. - 24. Кроме этого работают 14 тематических комнат. Еще 4 музея готовятся к открытию. В прошлом учебном году музеи прошли паспортизацию. Звание «Отличный школьный музей» присвоено музеям: литературно-краеведческому (СШ № 27); 56-й гвардейской дивизии (гимназия № 42); «Истории России» (гимназия № 42); боевой Славы 315-й дивизии (СШ № 78); «Наше Отечество» (СШ № 56).

Особое место в системе воспитательной работы занимают учреждения дополнительного образования, объединяющие свыше 33 тысяч детей и подростков. Хореография, классический и эстрадный вокал, цирковое искусство, фольклор, изобразительное искусство, роспись по дереву, работа с соломкой, берестой, бисером, моделирование одежды, журналистика, авиа-, судо-, автомоделизм, изготовление мебели, картинг – вот далеко не полный перечень предлагаемых детям видов деятельности.

Значительно расширилась сеть военно-патриотических клубов: с 2 в 1993 году до 20 в 2000 году, 16 из них работают на базе школ города.

Уникальным учреждением дополнительного образования является военно-патриотический клуб «Память», организующий почетную вахту памяти на мемориале Славы – Пост № 1. Здесь проходят встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и локальных войн, с работниками УВД, ФСБ, прокуратуры, ведется строевая, огневая и физическая подготовка. Большой популярностью у ветеранов пользуется вокально-инструментальный ансамбль клуба, который является лауреатом краевых конкурсов патриотической песни. В 1996 году создана «Школа юных командиров», в которой занимаются около 1000 подростков.

Пост № 1 является методической базой по подготовке и проведению военно-спортивной игры «Зарница», которая уже четвертый год проводится в школах города. Ежегодно в ней принимают участие свыше 3000 школьников.

Большое внимание в Барнауле уделяется летнему оздоровлению детей. Ежегодно летом работают 22 загородных оздоровительных лагеря (в 1996 году в них отдохнули 13,5 тыс. детей, в 2000 – 17 тысяч). Из них 5 переведены в муниципальное ведение, что позволило дифференцированно подойти к открытию профильных смен: военно-спортивные («Маяк», «Медвежонок»), для детей-сирот («Соснячок», «Спутник-2»).

С 1996 года организуются оплачиваемые ремонтные бригады из числа школьников. В 1997 году в таких бригадах работали 4,9 тысяч детей, в 2000 году – 7 тысяч.

Более чем в 2 раза по сравнению с 1997 годом возросло число учащихся, работающих в отрядах по благоустройству и озеленению территорий районов (с 2,6 тысяч до 6,2 тысяч ребят).

Около 19 тысяч детей в 2000 году (в 1998 году – 16 тысяч) приняли активное участие в благоустройстве территорий школ, в их озеленении.

Благодаря активизации и координации совместной деятельности администрации, муниципальных органов управления образованием, здравоохранения, санитарной службы реализуется комплексная программа «Здоровье Барнаула».

В городе приняты необходимые меры, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, и в частности организацию питания школьников. Сохранена система школьного питания, решен вопрос о компенсации на питание учащимся из малообеспеченных семей и больных детей за счет средств городского бюджета из расчета 3 рубля в день. В 15 школах города введен эксперимент в 1–2-х классах по реализации программы «Разговор о правильном питании».

Немаловажное значение в деятельности педколлективов по укреплению здоровья подростков имеет спортивно-массовая работа. Физкультурно-оздоровительной и воспитательной работой среди детей и подростков занимаются 12 ДЮСШ (4 года назад было 10). Самая старейшая спортивная школа № 1 комитета по образованию была создана в 1941 году, а самая

Управление образованием

молодая ДЮСШ № 11 Ленинского района в 1998 году на базе спортклуба «Акцент». В этих школах сегодня занимаются более 8 тыс. воспитанников по 18 видам спорта. По всем культивируемым видам спорта в городе и крае ежегодно проводятся соревнования. В краевых соревнованиях принимают участие более 2000 учащихся, в городских - более 8000 учащихся, во внутришкольных - более 22 тыс. подростков. Таким образом, в среднем каждый учащийся ДЮСШ принимает участие не менее чем в 18-ти соревнованиях. Ежегодно в городе проводится 7 спортивно-массовых городских мероприятий среди общеобразовательных школ, в которых в 1999-2000 учебном году приняло участие 4200 учащихся.

За последние годы не только полностью сохранена сеть учреждений для детей-сирот, но и увеличено их количество с 4 (в 1984 г.) до 11: открыты благотворительное учреждение приют-общежитие для несовершеннолетних (1994 г.), детский дом № 7 (1996 г.), детские дома № 6 (1998 г.). № 9 (1998 г.). № 4 (2000г.).

Для детей дошкольного и младшего школьного возраста из неблагополучных семей открыты группы с круглосуточным бесплатным пребыванием.

Установлен контроль за содержанием, воспитанием, обучением и здоровьем подопечных детей. 738 подопечных (58% от общего числа) получают пособие, назначенное отделами образования; 209 человек - пенсии по потере кормильца или инвалидности; 107 человек - получают алименты, взысканные с их родителей. Остальные дети содержатся в семьях опекунов за счет средств, добровольно передаваемых им родителями, либо на средства самих опекунов (как правило, ближайших родственников этих детей). Подопечные дети пользуются рядом льгот: 848 опекаемых обеспечены бесплатным питанием в школах; 82 ребенка содержатся на льготных условиях в детских садах; 531 человек (все желающие школьники) отдохнули в оздоровительных лагерях; 14 человек прошли курс лечения в санаториях.

Особое место в системе образования занимают специальные (коррекционные) образовательные учреждения, работающие в режиме интернатов: пять школ функционируют для детей с нарушением интеллекта и одна для детей с тяжелыми нарушениями речи.

С целью выявления, учета и дифференцированного отбора детей с отклонениями в развитии и определения их в специальные учреждения в городе работает городская медико-педагогическая комиссия. При общем снижении количества детей дошкольного возраста количество обследованных городской медико-педагогической комиссией остается по-прежнему высоким: в среднем в год обследуются 1360-1400 учащихся. За пять минувших лет обследовано 6797 детей.

Для детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии, нуждающихся в особых условиях воспитания и коррекции, функционирует сеть дошкольных специальных учреждений. Сегодня таких детских садов - 28.

В Барнауле активно ведется строительство учреждений образования. За последние четыре года построено и сдано в эксплуатацию восемь новых учебных зданий. В настоящее время завершается строительство еще шести.

Можно гордиться педагогическими кадрами города, 85,3% из которых имеют по результатам аттестации квалификационные категории. Растет число заслуженных учителей РФ - их сегодня 123 человека. Только в 1999 году армия барнаульских педагогов пополнилась одиннадцатью заслуженными работниками отрасли. Активную педагогическую деятельность ведет народный учитель СССР Овсиевская Руфина Серафимовна. В последние три года решена проблема вакантных мест в учреждениях образования. И тем не менее ежегодно мы принимаем 120-160 молодых специалистов.

Ведется определенная работа по социальной защите и поддержке учительства. Для учителей города передано более 80 комнат в общежитиях. Принят ряд постановлений администрации города по решению социально-экономических вопросов системы образования. Уже в течение двух лет каждый молодой специалист, прибывший на работу в учреждение образования Барнаула, получает в сентябре безвозмездную материальную помощь в объеме 10 минимальных выплат зарплаты, выплачиваются деньги на методическую литературу.

Управление образованием

Приведенная статистика отражает по сути муниципальную образовательную политику города. Главной ее чертой является осознание особенностей города: а) как столичного центра края; б) крупного промышленного центра; в) центра сосредоточения практически всей высшей школы края и большей части среднеспециальной профессиональной школы, культурных учреждений. Учет этих особенностей позволяет сегодня поддерживать мощный внутренний потенциал развития городской системы образования и заставляет искать новые формы поддержки этой системы. Именно этим было обусловлено создание при главе администрации города общественного совета по образованию - единственного «отраслевого» совета, в который вошли представители высшей и средней школы, общественности, промышленности, предпринимателей, средств массовой информации, родителей.

Обилие форм и технологий инновационной деятельности образовательных учреждений, многообразие существующих общественных негосударственных образовательных объединений (в том числе и частных школ) заставляет администрацию города пересмотреть функции городского комитета и районных отделов по образованию. Сегодня мы решаем вопрос передачи ряда учреждений, находящихся на балансе комитета, в оперативное управление районных отделов народного образования, усиление оперативных управленческих функций районных отделов. При этом комитет выполняет аналитическую, прогнозирующую и контролирующую функции.

Это распределение функций управления влечет за собой не столько усиление жесткой контролирующей функции городского комитета, сколько расширение управленческих возможностей руководителей конкретных учреждений образования. Именно особенности развития системы образования определили значимость и необходимость создания ряда общественных советов (клуб молодого директора, совет директоров инновационных школ, совет руководителей дошкольных учреждений и т.д.). Без постоянно действующих подобных коллективных объединений, сегодня сложно найти правильное решение в той или иной ситуации. Вот почему комитет практикует привлечение все большего круга конкретных исполнителей для выработки управленческих решений. Форма работы советов, их деятельность позволяет более результативно решать кадровые вопросы, создавать реальный резерв руководящих кадров.

Говоря о муниципальной образовательной политике, в первую очередь, необходимо подчеркнуть, что содержание этой политики определяется общей линией деятельности администрации, той ролью и местом, которые определены для системы образования в общей иерархии муниципалитета. Администрация Барнаула одну из главных задач в своей деятельности отводит системе образования.

Вместе с тем было бы неверным утверждать, что для развития системы образования достаточно одних усилий муниципальной власти. К сожалению, зачастую не согласуется характер федеральной политики в сфере образования и усилия муниципалитета. Это порождает массу проблем и трудностей. Например, – бесплатное питание школьников, объявленное общегосударственным достижением в одном из документов Правительства. Четко определен механизм действия - 50% расходов на эти цели берет на себя федеральная власть, вторую половину – муниципальная. И эти федеральные «обязательства» не выполняются, и муниципалитет вынужден находить выход в обеспечении бесплатным питанием уже не всех школьников, а лишь детей из малообеспеченных семей.

Аналогично обстоят дела и с выплатой пособия педагогам на приобретение методической литературы, определением размеров опекунского пособия на детей-сирот, организацией подписки для школьных библиотек, снабжением их учебно-методической и художественной литературой.

Противоречивость подходов к реализации образовательной политики со стороны федерации, субъектов федерации и муниципалитета (кстати, при совпадающей идеологии в системе образования в целом!) губительна для позитивного развития нашей отрасли, требует большего единения перечисленных структур власти.

Управление образованием

Но несмотря на существующие проблемы, муниципальная политика г. Барнаула в сфере образования приносит позитивные результаты, и это вселяет уверенность, что рубеж тысячелетий система образования города пройдет без кризисных радикальных ломок и сохранит свои саморазвивающиеся прогрессивные способности.



**Лазаренко
Ирина
Рудольфовна**
– кандидат педагогических наук, доцент БГПУ.
Научные интересы - управление инновационными процессами в образовании, имиджелогия

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ НОВШЕСТВО

Школа – это открытая социально-педагогическая система, которая взаимодействует со многими социальными институтами. Проблема ее внешнего представления существовала всегда, но в современных социокультурных условиях она проявляется более отчетливо. Связано это, с нашей точки зрения, во-первых, с процессами становления и развития различных типов и видов школ - государственных и негосударственных, имеющих различные направления деятельности, стремящихся к максимальному раскрытию личности ребенка, но реализующих свои цели различными методами и средствами в неодинаковых условиях. То есть с тем, что выступает сегодня как характеристика системы общего среднего образования - его вариативность.

Во-вторых, проблема внешнего представительства образовательного учреждения обуславливается сокращением численности учащихся. По прогнозам, представленным в проекте «Концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе)» в 2011 году в школах будет обучаться только 13 млн. школьников. Это на 8 млн. учащихся меньше, чем сейчас. В подобной демографической ситуации проблема набора учащихся встанет достаточно остро, и коснется она не только начальной школы, но и старших профильных классов общеобразовательной школы – и государственной, и негосударственной.

В-третьих, исследования, проводимые нами, показывают, что цель, содержание, результаты инновационных процессов, отдельных педагогических новшеств не всегда понятны родителям, а их ожидания, сформированные на основе общего представления об учебном заведении у потенциальных потребителей образовательных услуг, не всегда соотносятся с тем, что они и их дети реально получают.

В связи с этим необходимость формирования имиджа образовательного учреждения определяется:

- сложной демографической ситуацией в системе общего среднего образования;
- дифференциацией и вариативностью системы общего среднего образования;
- сложностью выбора направлений и перспектив самоопределения школьников;
- многочисленными запросами социальной практики;
- потребностью образовательной и управленческой практики в формировании представлений о школе;
- наличием опыта работы образовательных учреждений в данной области.

Это делает актуальной деятельность ученых и педагогов-управленцев в области прикладной (образовательной) имиджологии. Сегодня понятия «имидж школы», «имидж руководителя» наряду с понятиями «инновация», «мониторинг» становятся характеристиками образовательной среды и самих управленцев.

В последние годы много говорят и пишут о том, как представить уникальность учебного заведения, особенности его жизнедеятельности. Частично это решается через разработку и документальное оформление концепций образовательного учреждения, образовательных программ и программ развития школы. Однако они, по-нашему мнению, необходимое, но не достаточное условие формирования внешнего информационного поля школы как открытой социально-педагогической системы для потенциальных заказчиков и потребителей образовательных услуг. В связи с этим появляется необходимость разработки оригинальных, индивидуализированных информационных документов для каждого образовательного учебного заведения.

Примером подобного рода материалов могут стать рекламные проспекты, информационные бюллетени, листовки, информационные письма, буклеты, раскрывающие особенности направлений образовательной практики учебного заведения, атрибутивные имиджевые характеристики школы: логотипы, лозунги, девизы, полиграфические константы, печатная продукция, школьная форма и т.д. Подобные документы и атрибуты могут достаточно полно и в то же время доступно раскрывать особенности деятельности образовательных учреждений, их сущность и специфику, преимущества внедряемых и используемых новаций, традиции, культуру образовательного учреждения.

Проблема формирования имиджа образовательного учреждения относится к области управления школой и, как любое управленческое нововведение, содержит мотивационно-целевой, содержательный и технологический компоненты.

Мотивационно-целевой компонент включает изучение потребностей всех субъектов педагогической практики в формировании имиджа школы, как внутри, так и за ее пределами; психологическую готовность к участию в предстоящей работе; изучение имеющегося опыта; определение цели и задач данного управленческого новшества, результатов его внедрения.

Содержательный компонент раскрывает сущность понятия «имидж образовательного учреждения», его структурные элементы, их характеристику, критерии отбора содержания информационных материалов и их оформления.

Технологический компонент предполагает последовательность этапов реализации данного новшества, технологическую готовность субъектов деятельности, выработку рекомендаций по его использованию.

Построение имиджа образовательного учреждения - как «эмоционально окрашенного образа школы, часто сознательно сформированного, обладающего целенаправленно заданными характеристиками и призванного оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума» [1] предполагает решение ряда задач:

1) изучение общественного мнения внутри школы с целью выяснения удовлетворенности школой учителями, учащимися, родителями;

2) распространение новостей, связанных с развитием инновационных процессов - процессов разработки, внедрения и использования педагогических новшеств. При этом представление инновационных процессов может выступать как характеристика жизнедеятельности школы и, при сравнительном анализе, как преимущество данной школы перед другими;

3) обеспечение освещения событий в деятельности учебного

заведения – установление эффективной обратной связи с внешней средой. Решение данной задачи есть реализация одного из постулатов формирования общественного мнения:

«мнение больше определяется событиями» [2], чем словами;

Управление образованием

4) разработка информационного материала, который должен быть доступен, понятен, отражать позитивные перемены в школьной жизни, демонстрировать достижения школы, полученные в процессе перемен.

Исследования - анализ литературы, наблюдения, беседы с руководителями образовательных учебных заведений, представителями органов управления образованием, родителями - показывают, что значимой характеристикой современной школы выступает уже сложившийся или складывающийся ее образ, основу которого составляют:

- миссия образовательного учреждения, его приоритеты;
- школьная культура – уникальная, неповторимая, особая система ценностей, обычаев, традиций, стилей поведения конкретного учебного заведения;
- виды и качество образовательных услуг данной школы;
- наличие и функционирование детских и юношеских организаций;
- связи школы с различными социальными институтами, высшими учебными заведениями и т.д.;
- вклад учебного заведения в развитие: образовательной подготовки учащихся, их воспитанности; психических функций; творческих способностей; формирования здорового образа жизни.

В современной школьной практике известен опыт работы учебных заведений по созданию имиджа образовательного учреждения. Например, интересен опыт разработки программы «Имидж школы» Новообинцевской средней школы одного из районов Алтайского края. Структура программы определена на основе глубокого проблемного анализа ситуации в школе и включает несколько разделов.

При разработке презентационных материалов, внутришкольных программ по созданию имиджа образовательного учреждения важно четко определить их целевое назначение: для кого разрабатываются эти документы, являются ли они частью общешкольного плана, выступают как одна из форм планирования, носят ли внешний информационный характер, на какую группу лиц рассчитаны.

В связи с этим практический интерес представляет опыт гимназии № 45 г. Барнаула. Значимость представительства школы на рынке образовательных услуг побудила педагогов гимназии к проведению маркетингового исследования.

В имиджелогии процесс трансформации определяется понятием «позиционирование» и составляет основу технологического решения рассматриваемой проблемы. «Спозиционировать – значит перевести с языка товаропроизводителя на язык потребителя товаров и услуг» [2]. Позиционирование – это построение имиджа с учетом или на основе: анализа микро- и макросоциума; знания интересов, потребностей, ожиданий, требований определенной группы людей, различных социальных институтов, высших учебных заведений; отбора и представления тех внешних характеристик, которые позволяют сделать процессы взаимодействия школы и других учреждений максимально эффективными; знаковое, визуальное моделирование, оформление и представление результатов деятельности школы и ее подразделений во внешней среде.

Целенаправленно создаваемый имидж образовательного учреждения представляет собой не набор случайных компонентов, а стройную систему взаимосвязанных качеств, интегративную совокупность характеристик.

Следует отметить, что составляющие имиджа трудно ранжировать, так как в зависимости от конкретных потребностей различных групп, обращающихся к услугам образовательного учреждения, значимость одного и того же компонента имиджа школы будет варьироваться. По данным исследований [1] ведущими компонентами имиджа образовательного учреждения являются:

- для учащихся начальной школы и их родителей – образ классного руководителя;
- для старшеклассников – образ учителя-предметника, образ директора;

Управление образованием

- для родителей с высшим образованием – представление о качестве образования, стиле работы школы;
- для родителей детей с ослабленным здоровьем – комфортность школьной среды.

Анализ результатов исследования позволяет определить обобщенные содержательные компоненты информационных материалов, предназначенных для внешнего представления. Ими являются:

1. Адрес образовательного учреждения, контактные телефоны, местоположение школы и возможность до нее доехать общественным транспортом.
2. Фамилия, имя и отчество директора учебного заведения; фамилии, имена и отчества заместителей директора.
3. Краткая историческая справка, раскрывающая этапы становления, развития школы, изменения ее статуса.
4. Миссия учебного заведения. Выбор миссии напрямую связан с выбором типа, вида, модели образовательного учреждения. В миссии должна быть отражена специфика контингента учащихся.
5. Модель выпускника учебного заведения – один из основных компонентов информационных материалов.

Целесообразно включить в рассматриваемые материалы такие компоненты, как:

1. Образовательная структура учебного заведения, включающая все ступени обучения (данный компонент позволяет проследить возможности самоопределения школьников внутри школы; особенности содержания образования – оригинальные предметы, учебные курсы, факультативы, кружки, секции), новизну образовательных услуг, предлагаемых школой, их конкурентоспособность.
2. Образовательное пространство учебного заведения. Научно-практические связи школы. Этот компонент создает видение возможных путей продолжения профессионального самоопределения выпускников школы, а также демонстрирует условия развития личности школьника в процессе обучения.
3. Традиции школьного коллектива (праздники, олимпиады, конкурсы, состязания).
4. Результаты, достижения в деятельности образовательного заведения (призовые места, победы на конкурсах, конференциях, олимпиадах; социальная адаптация; поступления в высшие учебные заведения).
5. Перспективы развития образовательного учреждения.
6. Цена образовательных услуг.

Оформление и представление информационных материалов должно осуществляться с учетом выработанных критериев, к которым мы относим: критерии коммуникативной целесообразности, учитывающие возрастные характеристики, уровень образованности; критерий языковой правильности - произносительная, словоупотребительная, грамматическая правильность; содержательность, лаконичность, оптимальность цветового решения, интегративность, целостность.

Библиографический список

1. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Мониторинг и стандарты в образовании. 1999. № 5. С. 45-51.
2. Почепцов Г.Г. Профессия: имиджмейкер. Киев, 1988.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ

**Возчиков
Вячеслав
Анатольевич**

- кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики профессионального образования БиГПУ, член-корреспондент МАНПО, член Союза писателей России. Научные интересы связаны с проблематикой медиаобразования, коммуникативных технологий в контексте педагогического процесса

**Колтаков
Константин
Георгиевич**
- профессор,
ректор БиГПУ,
академик МАНПО.
Научные интересы связаны с инновационными технологиями высшей школы, формированием гуманитарной образовательной среды современного педагогического вуза

Беспокойный, суматошный сентябрь! Нынче он выдался для БиГПУ особенно насыщенным: в очередной раз собралась Школа молодых ученых, пригласил многочисленных гостей на научно-практическую конференцию факультет психологии, состоялся Всероссийский симпозиум «Человек культуры», инициаторами проведения которого стали авторы гуманитарно-образовательного проекта с одноименным названием.

Гуманитарно-образовательный проект «Человек культуры» является инновационной экспериментальной программой формирования диалогической личности, востребованность которой обусловлена современным социокультурным развитием общества. Человек культуры - это взаимодействие на уровне сотрудничества и диалога, взаимопонимания и доброжелательности; это высокая духовность и нравственность, интеллект и творчество; это многогранный внутренний мир, открытый красоте и созиданию. Человек культуры - личность свободного общества, построенного на приоритете гуманистических ценностей, национальной неповторимости в гармонии мировых культур. Диалогическая личность - своеобразная модель демократического государства, строящего конструктивные отношения с соседями по планете, гордящегося своей индивидуальностью, но и признающего такое же право за другими.

На что должно быть направлено сегодняшнее образование и воспитание в России? Ответ очевиден: на формирование духовно и интеллектуально развитой личности, становление *человека культуры*.

Как справедливо отмечают многие исследователи, цивилизация принесла человеку освобождение от тяжелых форм физического труда, создала комфорт, коммуникации, расширила возможности информации... Оспаривать обретения научно-технического прогресса бессмысленно. Однако обезличенность жизни, осуществляемая под флагами научно-технического прогресса, вхождения в мировую цивилизацию, ведет к унифицированной культуре, которую уже нельзя назвать культурой в истинном значении этого слова. Культура вырастает на плодородной почве, неслучайно культура всегда связывалась с национальными истоками, с традициями. Например, К.Н. Леонтьев связывал культуру прежде всего с национальным своеобразием. Размывание этого своеобразия означает размывание культуры.

В настоящее время актуальной представляется *проблема сохранения и развития русской культуры*. Народная культура – есть та основа, которая позволяет расцвести усовершенствованным, профессиональным формам светской культуры. Последнюю иногда и принимают за собственно культуру. Народная культура либо живет в народе, либо становится чем-то внешним для людей, а это – симптом исчезновения культуры и народа (народ превращается в население, нечто безродное, бездуховное и среднестатистическое). *Оттого-то сверхзадачей сегодняшнего образования становится возвращение народной культуры в души учащихся, чтобы эта тысячелетняя, родная для многих поколений культура стала неотъемлемой от их личностного развития, чтобы они нашли живое единение с историей*.

Ни у теоретиков, ни у практиков личностно ориентированное образование как процесс, сопутствующий демократизации всей жизни общества, как правило, не вызывает возражений. Однако многие ученые справедливо предостерегают: педагогика не станет гуманистической автоматически, данная ориентация нуждается в специальном культивировании. Заявляемый проект – творческая работа в контексте этого «культивирования», конкретный вклад в общероссийскую программу развития личностно ориентированной педагогики.

Разумеется, гуманитарный образовательный проект "Человек культуры" не претендует на полное решение поставленной проблемы. Речь возможно вести о достижении определенных *локальных целей в контексте обозначенной проблемы*. К таким целям можно отнести *воспитание патриотизма, духовности, национальной гордости, развитие нравственных качеств*.

Теоретические основания решения поставленной проблемы составили духовные искания русских мыслителей XIX века (Н.Я. Данилевский, К.Н. Леонтьев, А.С. Хомяков и др.), работы Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, П.А. Флоренского, В.В. Розанова, И.А. Ильина и др., исследования в области образования как фактора развития человека на различных этапах его жизненного пути (Б.Г. Ананьев, В.П. Зинченко, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.), исследования проблем, связанных с образовательной средой (В.С. Библер, М.С. Каган, В.Н. Мясичев, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов и др.).

Исходные теоретические положения базируются на заключениях ученых о том, что в настоящее время наука и культура уже не мыслятся в виде некоторой системы с неизбежным основанием. В условиях множественности несводимых друг к другу культур человек должен научиться воспроизводить иные способы понимания. В складывающейся культурологической ситуации, ведущая особенность которой заключается в формировании *диалогического мышления* (М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.П. Зинченко, С.Ю. Курганов и др.), каждый ответственный поступок требует от личности самостоятельной мыслительной активности в контексте столкновения в сознании различных способов понимания мира и типов мышления. На смену монологической педагогике приходит педагогика диалога, процесс «трансляции» готовых знаний уступает место гуманистической образовательной парадигме. Отсюда особую актуальность обретают проблемы обновления содержания, методов, форм организации образовательного процесса, разработки адекватных им систем управления.

На наш взгляд, педагогический вуз обеспечивает благотворную гуманитарную среду для реализации проекта "Человек культуры". Гуманитарная образовательная среда может быть рассмотрена как развивающаяся целостность, содержащая предпосылки, способствующие ценностно-смысловому вхождению человека в культуру. Педагогическое образование, являясь гуманитарным по своей сути, обращено к проблемам человека, его развития, становления как личности прежде всего за счет усвоения социального опыта. Рассматривая человека как целостное явление, аккумулирующее в себе различные процессы, протекающие в окружающей его среде, педагогическое образование интегрирует в себе комплекс знаний, во-первых, описывающих эти процессы, во-вторых, раскрывающих характер и механизмы их влияния на становление и развитие человеческой личности. Все это обуславливает универсальный характер педагогического образования. При этом "универсумом", то есть тем множеством, которое предопределяет данную универсальность, является сам человек, его внутренний и

Педагогическое образование

внешний мир. Реализация в педагогическом вузе проекта "Человек культуры" обеспечивает, на наш взгляд, развитие гуманитарной образовательной среды педагогического учебного заведения, во-первых, а следовательно, во-вторых, - создание условий, способствующих эффективному становлению, развитию и образованию человека.

Гипотеза экспериментального образовательного проекта "Человек культуры" сводится к предположению, что реализация данного проекта позволит обеспечить эффективное развитие важнейших личностных характеристик участников проекта, высокий качественный уровень обучения и воспитания.

Цели эксперимента ставятся на макро- и микроуровнях. Первый подразумевает через формирование культурной, научно-образовательной, информационной и других сред региона способствовать развитию социокультурного пространства России, основанного на приоритете духовно-нравственных принципов, ценностях отечественной культуры, особенностях российской ментальности. При этом духовная самобытность России как фактор национального самосознания понимается в качестве основополагающего условия полноценного участия в общемировом диалоге культур, обеспечивающего и обогащающего последний.

Очевиден широкий общественно-политический контекст данного положения, включающий в себя актуальные проблемы воспитания патриотизма, совершенствования учебно-образовательного процесса на основе ценностей культуры, духовного становления личности, национального развития и безопасности.

Микроуровневая, или локальная, цель эксперимента предполагает решение комплекса конкретных *задач*, в том числе и воплощение ряда подчиненных программ, содержательно направленных на реализацию основной идеи проекта.

В числе таковых выделяются следующие:

- организация, становление и развитие в учебных заведениях, являющихся экспериментальной площадкой, процесса медиаобразования в рамках подчиненной программы «Медиа без границ». Медиаобразование осуществляется как в дидактическом (изучение закономерностей средств массовой коммуникации в ходе реализации специального курса), так и практическом аспектах (участие в работе средств массовой информации, выпуск собственного издания);

- моделирование управления педагогическим процессом;

- разработка инновационных технологий развития важнейших личностных характеристик обучаемых - креативности, коммуникативности, интеллектуально-познавательных способностей, воображения, любознательности и др.;

- в рамках подчиненной программы «Культурная провинция» осуществление системы мероприятий литературной, культурно-эстетической направленности (читательские конференции, творческие вечера литераторов, музыкальные лектории, концерты, творческие диспуты);

- в рамках подчиненной программы «Красная книга ремесел» – разработка и внедрение в образовательную практику спецкурсов, раскрывающих значение и содержание народных промыслов;

- совершенствование программы изучения иностранного языка в аспекте присвоения ценностей мировой культуры;

- внедрение в образовательный процесс учебных заведений – участников экспериментальной площадки – интегративного курса основ педагогической антропологии;

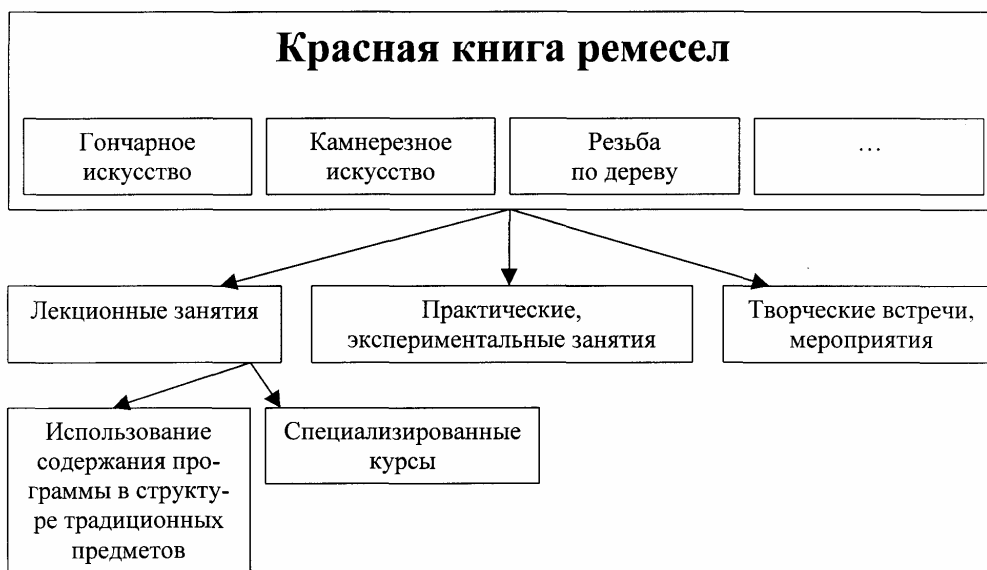
- интеграция в образовательный процесс учебных заведений – участников экспериментальной площадки – курса русской духовной философии как мировоззренческой основы нравственного становления личности;

- организация сотрудничества с региональными и отдаленными учебными заведениями России с целью более эффективной реализации ведущей идеи проекта.

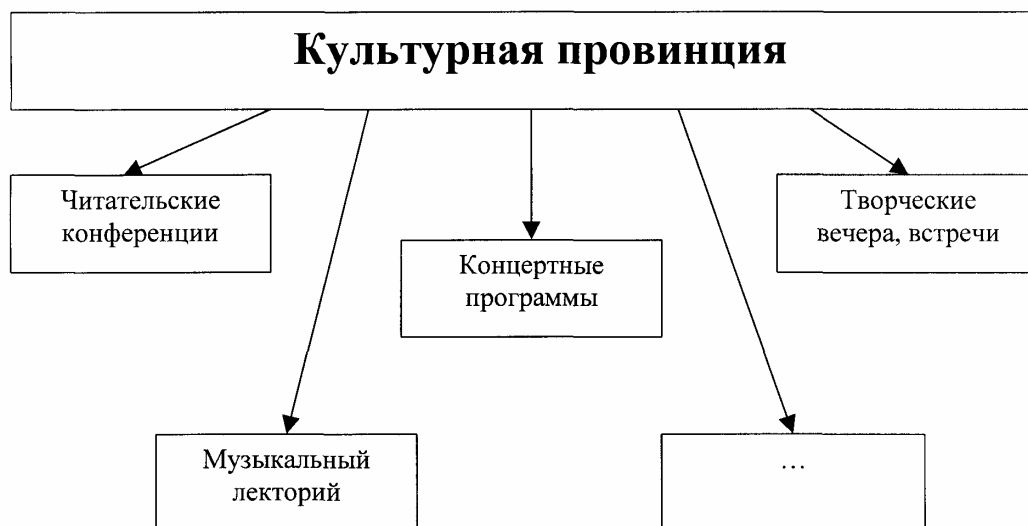
Модель гуманитарного образовательного проекта "Человек культуры"



Программа "Красная книга ремесел"



Программа "Культурная провинция"



Реализация каждой из названных задач предполагает разработку соответствующих программ, их координацию и интеграцию в целостную образовательно-воспитательную систему.

Программа выполнения задач эксперимента предполагает поэтапную реализацию ведущей идеи.

Первый этап - *организационно-методический*. Прогнозируемый результат: конкретизация концепции проекта, вычленение взаимосвязанных направлений его реализации; интегративные спецкурсы, подготовленные к внедрению в учебно-образовательный процесс; составление плана реализации эксперимента в учебных заведениях - участниках экспериментальной площадки; обеспечение целостности и системности учебных, научных, культурных, творческих и иных программ, предусмотренных концепцией проекта. Временная протяженность этапа - 6-8 месяцев.

Второй этап - *практическая работа* по воплощению проекта «Человек культуры». Временная протяженность данного этапа - срок обучения студентов и учащихся в учебных заведениях, участвующих в эксперименте. Предполагается, что в результате внедрения в учебно-образовательный процесс программы «Человек культуры» *будет обеспечено эффективное развитие у воспитуемых важнейших личностных характеристик, формирование высочайших духовно-нравственных качеств.*

Результаты сделанного подводятся на третьем этапе - этапе *анализа итогов* эксперимента - с помощью психолого-педагогической диагностики, математической обработки полученных данных, обобщения материалов бесед, наблюдений, анкетирования и других методик. На этом же этапе предполагается внесение в программу необходимых корректировок и дополнений, поскольку работа будет продолжена с новым набором учащихся, так как в принципиальном плане «Человек культуры» - программа не разовая, а, как представляется авторам, органическая составляющая современного образовательно-воспитательного процесса. Обобщенные результаты исследования (выпущенные отдельным изданием или в виде научных публикаций) могут стать основой организации аналогичной работы в других учебных заведениях.

Какие результаты следует ожидать от реализации проекта "Человек культуры"? Их целесообразно прогнозировать по двум направлениям.

Первое: реализация проекта обеспечит личностное развитие обучаемых в направлении формирования духовно-нравственных качеств. В процессе реализации проекта происходит формирование человека культуры - личности, духовно связанной со своей Родиной, ее традициями, национальными особенностями.

Второе: появляются новые интегративные курсы, учебные направления, что является показателем развития образовательной системы; в традиционные же спецкурсы привносится новое содержание.

Кстати, опыт подобной работы в Бийском государственном педагогическом университете уже есть: со студентами в течение ряда лет проводились занятия по медиаобразованию; известностью в городе пользуются детские газеты, выпускаемые при непосредственном участии дошкольников, занимающихся в Образовательном центре БигПУ; встречи с писателями, деятелями искусств в вузовских аудиториях стали традиционными..., то есть работа по формированию человека культуры в той или иной мере проводилась, предлагаемый проект позволяет ввести в систему отдельные направления, придать образовательным инициативам необходимую завершенность.

На состоявшемся Всероссийском симпозиуме «Человек культуры» обсуждено много проблем, причем не только педагогических, но и философских, социологических, культурологических... Думается, что проведенное научное мероприятие, несомненно, получит продолжение, причем широкое. Будут, конечно, другие названия, будут варьироваться обсуждаемые вопросы, однако стержневая тема в ближайшие годы не утратит актуальности - речь

Педагогическое образование

идет о взаимодействии культуры и цивилизации, традиции и современности, проблеме личности, ее духовного содержания...

Основной конфликт нового мира - это формирование человеком и сообществами своей идентичности перед лицом нового миропорядка. Человек не является пассивным заложником той или иной системы общественного устройства. На новые условия люди и общины реагируют через поиск новой идентичности. Такова точка зрения американского социолога *Мануэла Кастеллса*, чей трехтомный труд «*Информационная эра: экономика, общество и культура*» стал важным событием в жизни западной интеллектуальной элиты конца 90-х годов.

М. Кастеллс дает яркий образ современного мира, в котором даже собственно власть принадлежит не элитам национальных государств, а безличным и нематериальным силам, электронным импульсам, в которые превратились современные деньги, большая часть которых давно уже не в золоте и не на бумаге, а на электронных счетах. Канадский культуролог *Герберт Маршалл Маклюэн* называет современную социальную реальность «глобальной деревней»; появился даже термин - *культура реальной виртуальности*, то есть культура, сформированная электронными средствами массовой информации, смешавшая в едином цифровом пространстве все формы культурного наследия, наше настоящее и будущее. Не об этом ли *губительном смешении* предупреждал еще в конце XIX века русский мыслитель *Константин Леонтьев*, одним из первых почувствовавший, как духовные потребности все более уступают место чисто материальным, как практические задачи решаются на фоне разрушения духовного богатства?..

Однако русский человек не ведает бесчувственного идеала, - утверждает уже наш современник, академик *Александр Аркадьевич Корольков*. Человек культуры любит не многое, но глубоко: одних родителей, одну религию, одну Родину, немногих писателей, композиторов, он не разбросан, сосредоточен. Современный же мир уводит от культуры избыточностью газет, телепередач, удовольствий... И все отчетливее задача, сформулированная *Иваном Ильиным*: *творить русскую самобытную духовную культуру из русского сердца, русским созерцанием, в русской свободе*.

К сожалению, в сентябрьском симпозиуме «Человек культуры» не смог принять участие профессор, доктор экономических и философских наук А.И. Субетто, однако свою оценку задуманного форума он высказал: «Хорошо, что Бийский госпединститут поставил такую знаковую проблему. Эта проблема - как глубокий колодец, из которого можно пить прозрачную, вкусно пахнущую чистыми глубинами земли воду. Культура и есть такой «колодец». «Человек культуры» - это бесконечно пьющий из чистого «колодца культуры» человек.

По мнению А.И. Субетто: понятие «человек культуры» многослойно или «многоэтажно». Нижний «этаж» - это его культурная связь с поколениями своих предков, со своим народом, с его историей. Нельзя назвать человека «человеком культуры», если он не чтит мать, семью, если он не гордится историей своего народа, если он не «корневой человек» (по *Флоренскому*), если он не владеет родным языком. Это условие необходимое, но недостаточное. Над «нижним этажом» надстраивается следующий. Он связан с более глубоким знанием литературы, с освоением духовно-нравственных ценностей. Так по «этажам» мы поднимаемся до освоения и понимания мировой культуры не только как культуры Запада (или Европы), что является опасным заблуждением европоцентрической точки зрения, но как разнообразия всех культур мира и понимания места, роли, творческого вклада родной, национальной культуры. Все «этажи» иерархии системы культуры «человека культуры» - необходимые условия, которые становятся в своей совокупности достаточным условием формирования «человека культуры».



**Ромашина
Светлана
Яковлевна**

– кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой раннего обучения иностранным языкам, декан педагогического факультета БГПУ, член-корреспондент МАНПО

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ НА КЛАСС КАК ОСНОВНОЙ МЕХАНИЗМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Педагогическое взаимодействие, в основе которого лежит совместная деятельность учителя и учащихся на уроке и вне, является базовой категорией современной педагогики, активно и всесторонне изучается в последнее десятилетие.

Основными параметрами этой формы взаимодействия принято называть взаимоотношение, взаимоприятие, поддержку, доверие и т. п. [7; 64].

В гуманистически ориентированной психологии и педагогике теоретически обоснована идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях обучаемого и обучающихся. Однако реализация идеи сотрудничества (кооперации) в практической деятельности педагога происходит с большим трудом.

С.А. Смирнов и другие вскрывают ряд феноменов педагогического взаимодействия и подробно описывают их особенности. В качестве таковых приводятся психологические новообразования личностного и межличностного характера, имеющие конструктивный (развивающий) и деструктивный (разрушающий) характер. К числу конструктивных феноменов (новообразований) авторы относят психологический статус личности, “без обретения которого, по мнению педагогов, не может существовать процесс активного, последовательного прогрессивного развития и саморазвития личности”. Чтобы ответить на вопрос: от чего зависит психологический статус ученика как субъекта совместной деятельности, необходимо раскрыть понятие “педагогическая поддержка”, которая по словам педагогов “несет на себе функцию не только помощи и защиты ребенка от неуверенности, тревожности, страха невыполнения учебных заданий и дел, но и утверждает психологический статус ученика”. Важен вывод, к которому обращаются ученые, акцентируя внимание учителей: “Педагог должен помогать учащимся решать не только учебные, но и личностные задачи, среди которых установление статуса - одна из наиболее важных” [7; 76].

В.Н. Петрова, определяя педагогическое сотрудничество, отмечает, что решающее влияние на ученика осуществляется в процессе его взаимодействия с учителем как личности с личностью, а точнее “через воздействие личности учителя на личность школьника” [8; 12].

Следующим феноменом совместной деятельности принято называть авторитет педагога. По мнению ученых феномен авторитета педагога особо значим при реализации им стратегии педагогического взаимодействия. Однако важно отметить следующее положение: “педагог может быть авторитетным лицом для учащихся любого возраста, но основания его авторитета различны” [7; 77].

Интересным, на наш взгляд, является утверждение ученых, касающееся такого феномена, как фасилитация.

В процессе педагогического взаимодействия могут возникать психические феномены, которые чаще всего не осознаются учащимися и учителями. Такие воздействия педагоги называют ненаправленными и произвольными, а изменение эффективности деятельности ученика при контакте с учителем или другими учениками – фасилитацией. “Однако феномен фасилитации возникает только в том случае, если учитель является авторитетным, референтным, признанным” [7; 78].

Раскрывая суть фасилитации, С.А. Смирнов и другие замечают: “В явлениях фасилитации авторство воздействующего субъекта остается в тени, не рефлексивируется в сознании учителя и учащихся и относится к фактам произвольной регуляции поведения. Феномен фасилитации не возникает вдруг. Ему предшествует достаточно большой опыт взаимодействия учителя и учащихся и складывающийся тип межличностных отношений.”

При рассмотрении феноменов педагогического взаимодействия необходимо особо остановиться на взаимопонимании как системе чувств и взаимоотношений, позволяющей согласованно достигнуть целей совместной деятельности. “Взаимопонимание обеспечивает такой уровень “совместности”, когда между участниками педагогического процесса нет авторитарного доминирования, эмоциональной напряженности, недоверия или незаинтересованности всем происходящим в этом процессе” [7; 78]. Педагоги-фасилитаторы придают большое значение взаимопониманию, так как воспринимают успехи учеников и ценности их личности как свои собственные.

Взаимопонимание тесно связано с явлением доверия. “Доверие не есть принятие на веру, без проникновения в суть”, – пишут С.А. Смирнов и др. [7; 79]. Не секрет, что доверительные отношения на уроке необходимы. Их отсутствие задерживает развитие личности.

Другими словами, теория и практика подсказывают, что педагогическое взаимодействие определяется правильно организованными действиями как со стороны учителя, так и со стороны учеников. Модели педагогического взаимодействия не складываются сами по себе, а имеют социокультурную заданность, а также отражают уровень профессиональной компетентности.

Коммуникативная компетентность является необходимой составляющей профессиональной компетентности педагога и исследуется многими авторами (А.К. Маркова, Е.В. Прозорова, Г.Н. Сериков, Н.В. Кузьмина, А.И. Мищенко, И.М. Павлютенков, И.И. Рыданова, А.А. Майер и др.)

По И.И. Рыдановой коммуникативная компетентность является “сердцевиной профессионализма учителя, потому что общение с детьми составляет сущность педагогической деятельности” [9; 27].

Что значит построить модель педагогического взаимодействия, которая бы отвечала современным тенденциям гуманизма?

При построении любой модели требуется определить методологические посылки. “Построить модель - значит, – утверждает И.Ф. Исаев, – провести материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы” [2; 41].

К методологическим посылкам для построения модели педагогического взаимодействия можно отнести следующие:

- учебное взаимодействие обучающего (педагога) и обучающихся (учеников, студентов), обучающихся между собой входит и в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который реализуется внутри образовательной системы;
- учебное взаимодействие трактуется нами (вслед за И.А. Зимней) как субъектно-субъектное взаимодействие: $S1=S2$, где $S1$ - учитель (преподаватель) и $S2$ - ученик (студент) образуют общий совокупный субъект $S\Sigma$, характеризующийся общностью цели это-

го взаимодействия. В педагогическую задачу входит формирование класса (группы) как совокупного субъекта, чьи учебные усилия направлены на достижение общей цели [1; 309];

- учебное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон - учеников (ученика) - учителя, выступающих в позиции субъектов, где психологический контакт вызывается взаимопониманием, связан с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу. “Контакт - это условие и следствие продуктивного взаимодействия его субъектов, повышающее эффективность этого процесса и его результата” [1; 311].

В.Н. Петрова, описывая эволюцию педагогического взаимодействия, приходит к заключению, что говорить о продуктивном учебном взаимодействии можно при правильной организации сотрудничества [8; 21]. “Оно характеризуется тем, что ситуация сотрудничества ученика с учителем и другими учащимися обеспечивает реализацию всего богатства межличностных отношений. Это обстоятельство получает объективное выражение в изменениях структуры сотрудничества... от совместного, разделенного с учителем действия, к поддержанному действию, далее к подражанию и самообучению” [8; 20]. В.Н. Петрова, рассматривая педагогическое сотрудничество как средство повышения качества обучения и развития личности школьников [8; 12], утверждает, что в подростковом возрасте, “когда ведущей является активность, педагогика сотрудничества имеет преимущества перед традиционными схемами уроков, так как создаются все необходимые условия для того, чтобы интеллектуальная активность не осталась в тени, а, наоборот, развивалась” [8; 16].

Вернемся к схеме субъект-субъектных отношений, составляющих основу педагогического сотрудничества, нашедшего практическое воплощение в опыте педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Т.И. Гончаровой, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова). Нам импонируют идеи, нашедшие воплощение в их опыте, так как он основан на равных, партнерских, отношениях субъектов учебно-воспитательной деятельности, на учении без принуждения (чувство успеха, снятие страха, порождение уверенности, интереса, вера в интеллектуальные силы ученика не только со стороны педагога, но и одноклассников, опора на идеи свободного выбора, опережения), работа не только в “зоне актуального”, но и ближайшего развития ребенка. По Л.С. Выготскому обучение должно опережать развитие. Надо помнить принципиально важное положение психолога: что-то, что сначала доступно ученику в сотрудничестве с учителем, в дальнейшем становится доступным для него в самостоятельной деятельности, а это и есть “зона ближайшего развития”.

В.Н. Петрова, перечисляя факторы и условия педагогического сотрудничества, наряду с упомянутыми называет личностный подход и коллективную деятельность. Педагог, опираясь на идеи Л.С. Выготского, касающиеся роли учителя, указывает, что учитель - “не только организатор социальной воспитательной сферы, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником, а преподавание требует от учителя... коллективизма”. Л.С. Выготский видел и отмечал, что роль учителя огромна, но своеобразна. И, как определяет его роль В.Н. Петрова, “он активно влияет на ученика, организует воздействие на него социальной сферы” [8; 17].

Что же объединило учителей-новаторов, несмотря на различия применяемых ими на уроках педагогических технологий?

В.Н. Петрова, отвечая на данный вопрос, справедливо называет одно качество - умение организовывать общение учителя с учащимися и учащихся друг с другом [8; 27].

В ходе совместной работы, учебном сотрудничестве решаются педагогические задачи. Однако “не всякая задача адекватна сотрудничеству: активный диалог и совместное решение возникают в том случае, – замечает И.А. Зимняя, – когда требуется логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения” [1; 319]. По определению психолога, “задача, адекватная сотрудничеству, должна объективно предполагать существование

более чем одной точки зрения на содержание и способ ее решения”. “Поэтому, когда ставится вопрос: какие задачи можно считать адекватными сотрудничеству, то психологи называют в качестве таковых проблемные учебные задачи” [1; 320].

По критерию доминирования познавательного процесса при их решении такими задачами являются мыслительно-мнемические. При этом, замечает И.А. Зимняя, решение задач в условиях учебного сотрудничества предполагает обсуждение подзадач трех планов: предметно-познавательного, предметно-коммуникативного, предметно-рефлексивного (по Е.Н. Емельянову и Е.Д. Маргулису).

Итак, педагогическое взаимодействие направленно на решение стандартных и нестандартных задач, обязательными компонентами которых, по мнению С.А. Смирнова и др., являются “исходное состояние предмета и желаемая модель конечного состояния” [7; 80]. А знания учащихся, их личностно-деловые качества, отношения, то есть все характеристики, которые могут количественно и качественно изменяться, выступают в качестве предмета педагогической задачи.

Одним из элементов педагогической задачи является задача коммуникативная или задача общения. Коммуникативные задачи являются “инструментальными компонентами педагогического взаимодействия” [7; 81]. Принято различать общие коммуникативные задачи, которые, как правило, планируются, и текущие коммуникативные задачи, которые возникают в ходе педагогического взаимодействия. Общие коммуникативные задачи сводятся к общению (повествованию) и побуждению. Педагог в процессе педагогического взаимодействия реализует две основные цели, а именно: передача сообщения и воздействие или побуждение к действию. А сам процесс педагогического взаимодействия принято делить на стадии:

1. Моделирование (предвидение возможной психологической атмосферы, выбор средств, например, для эмоционального отклика взаимодействующих субъектов).

2. Организация непосредственного общения, во время которого педагог берет на себя инициативу, “позволяющую ему иметь некоторое преимущество в управлении общением”. Важным моментом этого этапа педагоги называют концентрирование внимания учащихся на педагоге.

3. Управление общением. С.А. Смирнов и др., раскрывая третий этап или стадию коммуникации, называют уточнение условий и структуры общения, поддержание непосредственного общения.

4. Анализ результатов или стадия обратной связи в общении, которая, по определению авторов, “может быть содержательной и эмоциональной” [7; 83].

А.А. Леонтьев разграничивает понятия “взаимодействие” и “собственно общение”. Психолог определяет общение “как систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные, психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык” [5; 240]. При этом, замечает автор: “Если структура взаимодействия определяется распределением трудовых функций, тем индивидуальным “вкладом”, который вносит каждый из членов коллектива в общую деятельность, то процессы общения могут носить автономный характер: общение необходимо для взаимодействия, но одно и то же взаимодействие может быть обеспечено общением разной направленности, разного характера и объема” [5; 250]. Общение (по А.А. Леонтьеву) может рассматриваться как предметно ориентированное, когда взаимодействие является предметом, и личностно-ориентированное (межличностное) общение, которое, в свою очередь, подразделяется на диктальное, связанное с тем или иным предметным взаимодействием (согласование позиций с целью дальнейшей совместной деятельности, обмен с собеседником информацией, значимой для деятельности, и т. п.), и “модальное общение” - это то, что, по словам А.А. Леонтьева, не имеет в качестве предмета взаимодействие: “В модальном общении его предметом выступают психологические взаимоотношения собеседников...”. Главный вывод, которым завершает харак-

Педагогическое образование

теристику общения А.А. Леонтьев, сводится к тому, что “во всех рассмотренных видах общения предметом его является не конкретный человек или люди, а либо взаимодействие..., либо психологические взаимоотношения людей” [5; 253-254].

Нас будет интересовать понятие “общение” в образовательном процессе, и мы, вслед за И.А. Зимней, будем придерживаться терминологии, согласно которой общение является формой взаимодействия [1; 322].

Педагогическое общение как частный вид общения имеет общие черты этой формы взаимодействия и специфические для образовательного процесса.

А.А. Леонтьев, определяя педагогическое общение, со всей остротой поставил вопрос об оптимальной его организации в учебном процессе. Согласно его трактовке под оптимальной организацией учебного процесса понимается “такое общение учителя (и шире - педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению “ психологического барьера”), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя” [6; 8].

И.А. Зимняя, опираясь на идеи Б.Д. Парыгина, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, А.А. Брудного, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Л.А. Карпенко, В.Н. Панферова и др., для определения сущности общения вводит функциональные и уровневые характеристики. По И.А. Зимней, педагогическое общение есть “форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников”, “это - аксиально-релятивное, личностно и социально ориентированное взаимодействие”, одновременно реализующее “коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных символических и кинетических средств” [1; 332]. По мнению психолога, особое значение приобретает анализ речевого общения, его основных форм, продукта общения - текста, который позволяет вскрыть и личные отношения общающихся, и их личностные особенности; культурный уровень, интересы, потребности, наклонности и т.п. “Не менее важной характеристикой речевого общения является, по мнению ученого-психолога, полиинформативность. Оно заключается в том, что передаваемое в процессе вербального общения речевое сообщение имеет сложное коммуникативно-предметное содержание, представляющее собой единство собственно содержательного, выразительного и побудительного планов высказывания” [1; 33].

Педагогическое общение как форма вербального взаимодействия субъектов образовательного процесса функционально. Это означает, что оно контактное, информационное, побудительное, координационное, устанавливающее отношение всех субъектов образовательного процесса. В нем проявляется синтез трех основных характеристик: полиобъектной направленности, полиинформативности и высокой степени репрезентативности. Педагогическое общение как форма учебного сотрудничества является условием оптимизации обучения и развития личности самих учащихся. И.А. Зимняя, называя полиобъектную направленность специфической характеристикой педагогического общения, раскрывает три направления: на само учебное взаимодействие, на обучающихся и на предмет освоения (усвоения). Заканчивая описание специфики педагогического общения, отметим (вслед за И.А. Зимней), что в нем наряду с обучающей и воспитывающей функциями появляется в связи со сменой образовательной парадигмы и фасилитативная функция [1; 335].

Внедрение научной организации труда (НОТ), как известно из научных исследований, связано с реализацией организационной функции педагогического менеджмента, под которым мы, вслед за В.П. Симоновым, понимаем “комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности” [10; 3]. Раскрывая принципы НОТ как объективную основу организации деятельности, В.П. Симонов указывает и на основные элементы

Педагогическое образование

НОТ в деятельности субъектов, среди которых имеет место активная самостоятельная деятельность учащихся на занятиях при наличии грамотных менеджерских умений преподавателя. Одним из важнейших принципов НОТ автор называет оптимальность, которую определяет как “условие необходимости и достаточности” [10; 117-118].

Остановимся подробнее на педагогическом менеджменте как специфической, творческой деятельности педагога, базирующемся на принципах научного управления. Интересен в этой связи вывод автора, которым нельзя не руководствоваться при определении подхода, а именно: “Четкая реализация основных идей педагогического менеджмента на практике просто невозможна без реализации принципа функционального подхода. Претворение в жизнь этого принципа является также условием постоянного развития, совершенствования управленческой деятельности на основе постоянного обновления, уточнения и конкретизации функций исполнителей” [10; 49]. Следует согласиться с автором, обосновавшим необходимость определения функций субъектов взаимодействия, которые, в первую очередь, должны учитываться в выполнении управленческих решений. “Важным понятием теории и практики педагогического менеджмента является, по мнению В.П. Симонова, понятие о его функциях, которые отражают основное содержание управленческой деятельности, а точнее - законченный цикл определенных действий, в сумме и составляющих управленческую деятельность в целом” [10; 50]. Автор, опираясь на определение функции как особого вида управленческих действий (с позиций субъект-субъектных отношений - управленческих воздействий) на объект менеджмента или особые виды действий субъекта менеджмента с информацией, вывел следующие основные функции педагогического менеджмента:

1. Функция принятия решения.
2. Функция организации выполнения принятых решений.
3. Функция контроля.

По мнению автора, перечисленные функции в комплексе отражают ход и последовательность определенных управленческих воздействий, их завершённый цикл. Руководствуясь идеями В.П. Симонова, подчеркнем два других принципа педагогического менеджмента: целеполагание как основу и планирования, и организации, и контроля, то есть основу содержания всей деятельности менеджера любого уровня управления, и комплексность, предполагающую сочетание целевого, функционального управления и линейного руководства. Используя системный деятельностный подход в определении педагогического менеджмента (теории, методики и технологии эффективного управления образовательным процессом), автор заключает, что “любой преподаватель по сути является менеджером учебно-воспитательного процесса (как субъект управления им)”. Специфика же педагогического менеджмента, по мнению В.П. Симонова, заключается в своеобразии предмета, продукта, орудия и результата труда учителя-менеджера. Предметом труда менеджера образовательного процесса является деятельность управляемого субъекта, продуктом труда выступает информация, а орудием труда - слово, язык, речь. Результатом труда учителя-менеджера учебно-воспитательного процесса и связанного с ним учебно-познавательного процесса является степень обученности, воспитанности и развития второго субъекта менеджмента - учащихся [10]. В психологии и педагогике последних лет понятие “образовательный процесс” рассматривается как целостная динамическая система, которая не только управляется педагогом, но и самоуправляется.

В исследовании мы будем опираться на понятие “педагогическая система”, которое представлено Н.В. Кузьминой как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов [4]. В.П. Симонов, рассматривая основные характеристики образовательного процесса и управления им с позиций системного подхода Н.В. Кузьминой, добавляет специфические свойства системы. По словам В.П. Симонова, образовательный процесс в целом - это деятельностная, искусственная и открытая система”, в которой доминирующую роль в функционировании выполняет коммуникативный элемент (ведущая часть системы, по выражению В.П. Симонова) [10; 38-40].

А какую же роль играют отношения в образовательном процессе как системе?

На этот вопрос достаточно полный ответ дает В.П. Симонов, утверждая, что отношения - “это то, с помощью чего система объединяется в одно целое”, “это взаимодействие субъектов образовательного процесса в целом”. Нам импонирует определение, принятое В.П. Симоновым, так как оно связано с научной организацией управления образовательным процессом, основой которого являются взаимодействие субъектов, субъект-субъектные отношения, активность как свойство личности, демократический стиль общения, формирующийся при использовании методов психолого-педагогического воздействия, которые в свою очередь реализуются в форме совета, просьбы, пожелания, требовательного (но без жестокости) распоряжения, поощрения, благодарности и т.п. [10; 45-52].

Говоря о педагогическом общении, мы (вслед за И.А. Зимней) имеем ввиду “его конкретное воплощение в структурной единице - коммуникативном акте: говорящий (учитель) преподаватель или ученик (студент) - слушающий ученик (студент) или учитель (преподаватель)”.

В.А. Кан-Калик видит непереносимое условие продуктивности процесса общения в адекватности коммуникативной задачи задаче педагогической, избранной методике воздействия [3; 22]. Понятие структурной единицы педагогического общения названа коммуникативная задача, а речевые действия реализуют определенную коммуникативную задачу в разных условиях педагогического общения. И.А. Зимняя, следуя концепции В.А. Кан-Калика, функциональной единицей общения считает коммуникативную задачу, которая функционирует внутри коммуникативного акта. Ее исходными пунктами являются: педагогическая задача, наличный уровень педагогического общения учителя и класса, учет индивидуальных особенностей обучающихся, учет собственных особенностей и учет методов работы. Автор, опираясь на идеи М.И. Лисиной, выделяет особенности коммуникативной задачи как функциональной единицы общения, выполняющей роль побудителя речевого или неречевого действия. Она, по словам психолога, включает действия как говорящего, так и слушающего. Вот почему исследователи выделяют коммуникативные задачи (действия) говорящего (доказательство, рассказ, объяснение, одобрение и т.д.) и коммуникативные задачи слушающего (понять, запомнить, ответить, выучить, доказать). Приведенные коммуникативные задачи неоднородны (одни сложнее, другие проще), но каждая из них связана с познавательной, мнемической или коммуникативной (одной из трех) установок - принять сообщение и передать другому [1; 33-340].

Специально проведенный с позиции функций анализ речевых высказываний, речевых действий, речевых поступков преподавателей в 20 школах города Барнаула (основной и полной средней школы) на уроках по разным образовательным областям (язык, литература, математика, физика и т.д.) показал, что инвариантными в педагогическом общении являются шесть функций дидактической речи учителя с их внутренней детализацией, а именно: информирующие, организующие, контролирующие, оценивающие (включающие, корректирующие), особенно стимулирующие и фасилитативные (подкрепляющие) действия. Анализ также показал, что прослеживается определенная динамика функциональной структуры коммуникативного воздействия в зависимости от степени (возраста) обучения: основная школа (5-9 классы), старшая школа (10-11 классы) и в зависимости от образовательной области. Например, на уроках иностранного (английского) языка чаще всего используемые учителями коммуникативные задачи – вопрос, побуждение, объяснение, рассказ, сообщение, одобрение (неодобрение) – в основном реализуют организующую и стимулирующую функции. Наименее представлены в учебном процессе одобрительные оценочные суждения учителя, что, естественно, обедняет педагогическое общение, лишая его положительного подкрепления. Проведенное в школах г. Барнаула анкетирование учащихся в возрасте 10-11 – 16-17 лет показало, что учащиеся оценивают речевую деятельность учителя на уроках по представленным выше функциям по-разному, высказывая свое отношение к личности педагога (нравится - не нравится) и к стилю его управления (взаимодействия). Под стилем управ-

Педагогическое образование

ления мы (вслед за В.П. Симоновым) понимаем “способ осуществления управления деятельностью учащихся со стороны учителя” [10; 126]. Анализ речевых действий учителя с точки зрения соответствия основным признакам демократического (коллегиального) стиля взаимодействия учителя с учащимися (обращение в основном в форме совета, просьбы, пожелания, дружественный тон, постоянное согласование, уважительное отношение, понимание проблем, оказание помощи словом и делом) показал, что не все учителя умеют (желают) использовать положительные стимулы, хотя и отдают им предпочтение в беседе и при заполнении специальной анкеты. На проанализированных нами 240 уроках чаще всего имело место проявление смешанных стилей управления и взаимоотношений.

Следует согласиться с мнениями психологов и педагогов, ориентированных на педагогику общения (диалогичность взаимодействия), что наиболее желателен и благоприятен демократический стиль. В опыте творчески работающих учителей, учитывающих индивидуальные способности учащихся и обеспечивающих индивидуализацию личностей, в первую очередь наблюдается перестройка в стиле взаимодействия с учащимися (посредством внесения изменений в коммуникативно-речевое воздействие), рассматриваемого основным механизмом (инструментом) управления образовательным процессом на уроке в школе.

Сегодня общепризнанно, что от направления и содержания управляющего воздействия педагога, его функциональной структуры зависит эффективность решения педагогических задач.

Не менее актуальной является проблема коммуникативной культуры учителя профессионала (педагога). А.В. Мудрик, описывая коммуникативную культуру учителя как один из существенных компонентов его профессиональной культуры, вслед за В.А. Сластениным, отмечает, что “ее формирование в системе непрерывного педагогического образования - важнейшая задача сегодняшнего дня,” объясняя это тем, что общение, “эффективность которого определяется развитостью коммуникативной культуры его участников, есть ведущий вид взаимодействия педагогов и воспитанников, а также педагогов с коллегами и воспитанников между собой” [11; 107]. Выведенная учеными зависимость успешности труда учителя, его педагогической деятельности от коммуникативной культуры позволяет поставить одной из ведущих проблем в этой связи проблему культуры коммуникативно-речевого воздействия учителя на класс на уроке в современной школе.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. перераб. М.: Издательская корпорация “Логос”, 1999.
2. Исаев И.Ф. О модели профессиональной педагогической культуры учителя // Проблемы и перспективы развития профессиональной деятельности учителя: Сб. научных статей. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. С. 41-45.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. М., Просвещение, 1987.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.
5. Леонтьев А.А. Психология общения. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Смысл, 1997.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979.
7. Педагогика: Педагогические теории. Системы. Технологии: Учебное пособие для студентов средних пед. учеб. заведений / Под ред. С.А. Смирнова. М.: Издательский центр “Академия”, 1998.
8. Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить. М., Издательская фирма “Сентябрь”, 1999 г.
9. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Мн.: Беларуская навука, 1998.
10. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ - ХАУ в области управления образовательным процессом: Учебное пособие. М., 1997.
11. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Прометей, 1993.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кундозерова Л.И.,
– доктор педагогических наук,
профессор НГПИ

Густяхина В.П.,
– аспирант НГПИ

Редлих С.М.,
– доктор педагогических наук,
профессор, ректор
НГПИ, член-корреспондент
МАНПО

Потребность в непрерывном педагогическом образовании была присуща человечеству всегда, но длительное время не осознавалась. Древние люди, передавая свой опыт, осуществляли этот процесс всю сознательную жизнь. С возникновением языка, особенно письменности, когда появилась реальная возможность фиксировать и накапливать знания, когда отношения в обществе достаточно усложнились, возникла элита, способная создавать, накапливать и транслировать знания. Образование носило в значительной мере характер самообразования, и в этом смысле процессом непрерывного образования была охвачена лишь небольшая прослойка общества, оно было уделом немногих. По-видимому, истоки современных воззрений на непрерывное образование можно найти уже у Аристотеля, Солона, Платона, Сенеки, Конфуция и других [1, 2]. Следующий важный шаг в развитии идеи непрерывного образования связывают с развитием книгопечатания, промышленной революцией, ростом требований общества к уровню квалификации его членов. Великий педагог Я.А. Каменский утверждал, что в жизни нет другой цели кроме учебы.

В настоящее время возникает естественная необходимость дополнительного образования, которая и трансформируется в потребность в непрерывном образовании. Непрерывное образование объективно носит уже массовый характер. В некотором смысле произошло возвращение к начальному этапу развития человечества (непрерывное образование снова становится уделом всех), но уже на качественно ином уровне. В педагогическом образовании в связи с повышенной динамичностью образовательной среды феномен непрерывного образования приобретает еще более актуальное звучание: каждый учитель обязан работать над своим образованием всю жизнь. Есть и еще одна особенность педагогической профессии – она не очень обласкана нашим обществом сегодня, и поэтому ее представителям на вызовы образовательной среды отвечать труднее, необходимо более высокое личностное и профессиональное развитие. Личностное и профессиональное развитие учителя естественным образом разбивается на три периода – довузовский, вузовский и послевузовский, а образование, несомненно, связано с развитием. Поэтому, на наш взгляд, непрерывное педагогическое образование также необходимо разбить на три периода [3, 4]: довузовский (играет роль соответствующей закладки фундамента), вузовский (играет роль выращивания профессионала) и послевузовский (своеобразное формирование кроны). И в этом процессе педагогическому вузу уделена роль своеобразного садовника, для которого одинаково важны все три этапа профессионального и личностного развития педагога, и если нарушен хотя бы один из них, «растение» получается «ущербным».

Педагогическое образование

Нами установлено, что успешность личностного и профессионального развития педагога определяют: уровень его актуального развития, особенности образовательной среды, уровень педагогической направленности и мотивированности. В многочисленных педагогических исследованиях показано, что корни педагогической мотивированности и направленности лежат в школе, и уровень их выраженности слабо меняется в период обучения в вузе [5]. Поэтому в Новокузнецком государственном педагогическом институте уделяется особое внимание поиску педагогически одаренных школьников, «выращиванию» у них педагогической мотивированности и направленности.

Решению этой задачи способствовала система педагогических классов и гимназий города Новокузнецка, целенаправленная работа лабораторий и кафедр вуза, сотрудничество с образовательными учреждениями города и области. Это и школа будущего учителя, работающая в вузе на факультете педагогики и методики начального обучения уже многие годы. В результате проводимой работы удалось повысить уровень педагогической мотивированности и направленности студентов НГПИ на 25 %.

Вузовская часть системы непрерывного педагогического образования представлена в первую очередь стандартными учебными планами и программами, кроме этого разрабатываются программы регионального характера, связанные с освоением культурных, этнических традиций, с воспитанием чувства «малой родины». Это такие программы, как: краеведение, педагогическая риторика, культура коренных народов, фольклор и другие. Кроме этого, отвечая на образовательные запросы студентов, вводятся дополнительные специальности и специализации, расширяющие профессиональную мобильность и, как следствие, социальную защищенность будущих учителей (иностранный язык в начальной школе, основы речеведения, практическая психология, элементы журналистики, коррекционное и развивающее обучение, реклама). Стало уже азбучной истиной понимание того, что багажа, полученного в вузе, хватает на 3-5 лет работы. «Учитель живет до тех пор, пока учится, а как только он перестает учиться, в нем умирает учитель» [6]. Поэтому необходимо сформировать культуру самостоятельной деятельности и потребность в личностном и профессиональном росте, поскольку именно личное стремление к самосовершенствованию является мотором, который позволяет достичь тех высот, которые определены нам природой. В значительной мере эта задача решается через систему выполнения различных творческих проектов, курсовых и дипломных работ. Следующая важная веточка непрерывного образования связана с согласованием образовательных программ педвуза и педучилища, дающая возможность специалистам со средним профессиональным образованием получить со значительно меньшими издержками для себя и государства высшее педагогическое образование. Так, эксперимент, проводимый НГПИ и педучилищами области, позволил получить высшее педагогическое образование более чем 700 специалистам, сэкономив при этом каждому более 8,4 млн. руб. Необходимо отметить заметный рост уровня кадрового потенциала в педучилищах. Например, только в городе Ленинск-Кузнецком преподавателями педучилищ защищено пять кандидатских диссертаций, девять человек учится в настоящее время в аспирантуре.

Послевузовская часть системы непрерывного образования сводится в основном к подготовке специалистов через аспирантуру и докторантуру. За последние пять лет преподавателями защищено около 50 кандидатских и 11 докторских диссертаций.

К сожалению, следующий этап непрерывного образования – образование и переподготовка учителей технологически выведен из компетентности вуза, что отражает особенности ведомственной разобщенности и противоречий между ИУУ, ИПК и вузами. Поэтому мы ставим вопрос перед департаментом образования Кемеровской области о разумной коррекции технологии и этого этапа, о более широком участии в нем педагогических вузов.

Библиографический список

1. Коптаж Г. Непрерывное образование: основные принципы // *Alma mater*. 1991. № 6. С. 52-62.
2. Кутырев В.А. Образование как образ жизни // *Alma mater*. 1997. № 10. С. 14-19.

Педагогическое образование

3. З. Авдеев Ф.С., Авдева Т.К. Один из вариантов осуществления непрерывного образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 6. С. 8-10.
4. Редлих С.М. Структура социально-профессиональной адаптации учителя // Подготовка учителей в условиях непрерывного образования / Под ред. С.М. Редлиха. М.: ИОСО РАО, 1999. С. 60-64.
5. Гендин А.М. и др. Региональные проблемы подготовки и функционирования педагогических кадров в новых условиях (социологический анализ). Красноярск, 1999.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 8 томах. М.: АПН СССР, 1949. Т. 6. 231 с.

ОЦЕНКА ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДА НА УРОВНЕ ГАРМОНИИ ЦЕЛОГО

**Москальчук
Галина
Григорьевна**
– доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка
БиГПУ, заведующая лабораторией
междисциплинарных филологических исследований

Переводческая эквивалентность текста является важной составляющей речевой деятельности на уровне межъязыковых контактов. Интуитивные оценки адекватности формы целого необходимо перевести в наблюдаемые параметры. В частности, М.Л. Гаспаровым разработана методика количественного измерения точности перевода, касающаяся соотношения в текстах грамматических категорий и лексических единиц [1; 163]. Оценка эквивалентности перевода пока не распространяется на уровень гармонии целого текста. В статье предлагается опыт сопоставления вариантов текста, обладающих различными функциональными возможностями для передачи одного и того же содержания.

Ритм как интегративная характеристика целого текста включает две группы факторов: 1) периодичность проявления процессов организации структуры текста, проявляющуюся в неравномерном и позиционно детерминированном распределении повторяющейся части текста; 2) цикличность процесса самоорганизации текста, возникающую спонтанно как способ приспособить разнородные компоненты структуры текста друг к другу в рамках целостности. За элементами симметрии кроется повторяемость характера воздействия на читателя, сопровождающаяся некоторым снижением информативности текста, а за асимметрией – новизна впечатления и повышенная информативность [2]. Периодичность спадов и подъемов плотности распределения в тексте элементов симметрии и асимметрии обусловлена потребностью человека в психофизиологическом комфорте. Поэтому несовпадение ритма целого текста в оригинале и переводе может существенно исказить читательское восприятие авторского замысла.

Инвариант структурной организации и самоорганизации текста фиксирует, консервирует первичный «праритм» текстопорождающей деятельности человека, воплощающийся в ритме развертывания структуры текста. Поэтому повторяемость и неосознаваемая человеком воспроизводимость инварианта структуры текста является фактом объективного существования ритма, организующего процесс создания и восприятия словесного произведения.

Установлено, что существенное влияние на характер целого оказывают общие (и независимые от системы языка) процессы организации и самоорганизации любой природной неравновесной системы. Цикличность инварианта структуры текста проявляет себя как дистантная симметризация постоянно возникающих внутритекстовых функциональных асимметрий, в частности, неточности совпадения границ композиционных зон текста и границ предложений. Позиционные погрешности стремятся к взаимной компенсации и в большинстве случаев, что статистически проверено нами на 2 тысячах текстов, самокорректируются уже в границах тела текста. Через флуктуации размера предложения, как ритмических долей низшего порядка, происходит позиционная корректировка тела текста, приспособление ритма развертывания целого к психофизиологическим особенностям человека.

Для оценки адекватности оригинала и его трансформации (перевод, сокращение текста при редактировании, перевод прозаического текста в пьесу, киносценарий и т.п.) важно учитывать не только языковые показатели глубинных и поверхностных структур, но и меру их соотношения в тексте. Изучение механизма согласования различных языковых и формообразующих факторов невозможно без операциональных приемов экспликации показателей смысла и формы оригинала, с тем чтобы сохранить их в переводе. Это должно быть предметом заботы лингвистики и литературоведения, а не только интуиции и общей культуры переводчика.

Предлагаемый нами анализ включает оценку структуры текста по характеру протекания в нем интегративных синергетических процессов с последующим сопоставлением структуры оригинала и перевода. Это дает надежный критерий для гармонической правки целого, то есть видоизменения внутренней структуры текста в сторону его гармонизации по модели оригинала. Затем для достижения большей адекватности смысла текста, учитываются языковые показатели поверхностных языковых структур. Важно также сохранять в текстах *меру соотношения совпадающих показателей* как глубинных, так и поверхностных языковых структур целого.

Механизм согласования перечисленных факторов в переводе нуждается в отдельном исследовании. Необходимо разработать операциональные приемы выявления и сравнения показателей смысла и формы в оригинале, чтобы сохранить их в переводе. Перевод нуждается в гармонической правке текста, под которой понимается приведение динамики позиционного развертывания структуры целого текста в соответствие с аналогичными процессами, заложенными автором в оригинале. Это необходимо для сохранения точно такого же характера глубинной структуры целого, встроенного автором в структуру текста, с целью вызвать у читателя такой же эмоциональный отклик. Осуществить это можно путем сохранения качественного (симметричного или асимметричного) соотношения ориентации границ предложения относительно позиционного инварианта текста с его иерархией сильных и слабых позиций.

Позиционная синхронизация текстов с использованием свойств пропорции позволяет строго оценивать адекватность формы целого на уровне его скрытых характеристик. Критерии сопоставления текстов опираются на выявление модели структуры текста. За каждой вариацией формы целого текста стоит различная внутренняя ритмика позиционной плотности циклических связей, определяемая характером модели, то есть несходные функциональные состояния структуры текста как целостности. Это обусловлено вариативным положением наиболее мощного аттрактора (притягивающего множества) текста, организующего вокруг себя поле, наиболее выгодное для интерпретации смысла – креативный аттрактор. Поэтому знание положения в тексте креативного аттрактора и смысла, заключенного в нем, весьма эвристично как теоретически, так и в практическом плане. За конкретной формой текста всегда стоит собственная иерархия аттракторов, а также определенный эмоциональный фон градационной модели (восходящей, нисходящей, статичной, восходяще-нисходящей или наоборот), а это воспринимается как носитель определенного аффекта [3; 205-206].

Изменением в нужную сторону качества ориентации предложения в целом тексте мы максимально приближаем его к оригиналу. При этом преобразуется динамика внутреннего ритма текста и соответствующей градации функциональных режимов самоорганизации структуры. Неосознаваемый, но активно воздействующий на читателя структурный остов целого текста (что подтверждается в психолингвистических экспериментах) сохраняется, потому что порядок поступления информации, иерархически ранжированной автором, совпадает. Гармоническая правка целого текста, таким образом, приближает читателя к постижению аксиологической сути авторского намерения, встроенного в текст. Важнейшая задача переводчика состоит в синхронизации смыслов, выявляемых им в оригинале, с внутренней иерархией информативности интервалов текста как целостности. Затем можно добиваться

соответствия на уровне поверхностных языковых структур, что обычно и обсуждается в связи с проблемой переводческой эквивалентности произведений.

Процедуру и методику гармонической правки текста можно показать на весьма формализованном тексте, в котором обнажен основной конструктивный прием. Таким материалом для нас послужило стихотворение Д.С. Усова «Переводчик», тщательно разобранный М.Л. Гаспаровым [1; 198]. Мы воспользовались этим примером для показа новых возможностей анализа текста, позволяющих иначе осветить затронутые М.Л. Гаспаровым проблемы: «Считается, что соответствие формы содержанию – привилегия великих литературных произведений. Разбор скромного стихотворения Д.С. Усова показывает, что, пожалуй, не только великих. Было бы интересно аналогичным образом обследовать гипотетически перестроенный вид этого стихотворения – с переставленными строками 2 и 4. Несомненно, композиционные закономерности удалось бы найти и там, но они были бы сложнее. *Когда удастся меру такой сложности выразить в объективных количественных показателях, тогда, вероятно, можно будет выявить оптимальную степень сложности, соответствующую интуитивно ощущаемым (разными читателями по-разному) характеристикам «хорошо – плохо»* (курсив мой. – Г.М.)» [1; 201]. Итак, стихотворение Д.С. Усова «Переводчик»:

*1. Недвижный вечер с книгой в руках,
И ход часов так непохож на бегство.
Передо мною в четырех строках
Расположенье подлинного текста.*

*2. «В час сумерек звучнее тишина,
И город перед ночью затихает.
Глядится в окна полная луна,
Но мне она из зеркала сияет».*

*3. От этих строк протягиваю нить;
Они даны – не уже и не шире:
Я не могу их прямо повторить,
Но все-таки их будет лишь четыре:*

*4. «В вечерний час яснее каждый звук,
И затихает в городе движенье.
Передо мной – не лунный полный круг,
А в зеркале его отображенье».*

М.Л. Гаспаровым обсуждается вариант с переменной местами 2 и 4 строф, то есть «перевод» впереди «оригинала»: «Из сказанного видно, что расположение материала по строкам стихотворения никак не случайно. Если мы поменяем местами «оригинал» и «перевод» – строфы 2 и 4, - то образы от начала к концу станут ярче, стилистика богаче, фоника упорядоченнее, «отображенье» станет выразительнее своего образца. Соответствие формы содержанию разрушится или, во всяком случае, станет сложнее и трудноуловимее. В настоящем же виде тема «перевод-зеркала» полностью определяет строение стихотворения» [1; 201].

Подробный анализ адекватности «оригинала» и «перевода» в стихотворении Д.С. Усова М.Л. Гаспаров заключает фразой: «... Но нет уверенности, что это непосредственно ощутимо при восприятии» [1; 200]. Фраза представляется знаменательной, ибо фиксирует неосознаваемость внутренней градации структуры в целом произведении. Попытаемся обнаружить ее в различных вариациях текста, возникающих при перестановке строф (всего возможны 24 варианта перестановки строф). Рассмотрим лишь четыре варианта с использованием разработанной нами методики выявления внутритекстовых циклов, учитывающей качество ориентации предложения относительно эвристических позиций текста (подробно методики анализа

и все понятия см.: [2]). Плотность циклов, пересекающих аналогичные позиционные интервалы рассматриваемых вариантов текста, наглядно показывает их сходства и различия на глубинном уровне структурной самоорганизации формы.

1 вариант (авторский текст, порядок строф 1234) реализует модель /22221/ с плотностью циклов по позиционным интервалам в порядке их следования в тексте: 2 – 4 – 6 – 8 – 10 – 5. Таким образом, в данной вариации реализована восходяще-нисходящая градация плотности циклов с максимумом, сдвинутым ближе к концу текста. Сочетание точечных аттракторов 2 – 2 указывает на концестремительность модели.

2 вариант с перестановкой 1 и 3 строф (3214) реализует модель /21111/, являющуюся позиционной инверсией авторского варианта, но функциональные различия значительны. Плотность циклов иначе развертывается от начала к концу текста: 5 – 10 – 8 – 6 – 4 – 2. По структуре – это восходяще-нисходящая модель, но внутренний ритм формы различается, наибольшая плотность циклов сдвинута ближе к началу текста: сочетание точечных аттракторов 1 – 1 указывает на начолостремительность формы, что сразу отдаляет этот вариант от авторского.

3 вариант (1432) совпадает по структурной модели и плотности циклов с авторским текстом /22221/. Различна лишь позиционная и смысловая нюансировка целого. Данный вариант наиболее близок по глубинной ритмической структуре целого к авторскому тексту.

4 вариант (4321) дает модель /21210/ с плотностью циклов: 3 – 6 – 5 – 6 – 3 – 3. Элементы обрамления (зачин и концовка) равны по плотности циклов, внутри же целого реализуется восходяще-нисходящая градация с колеблющимся ритмом. Этот вариант по внутренней (начолостремительной) динамике также отдален от авторского текста.

Разумеется, можно рассматривать и другие перестановочные вариации исходного текста, но для показа структурных и функциональных различий этих случаев достаточно. Интервалы текста с высшей степенью плотности циклов являются его аттракторами, локализирующими наиболее важную информацию, они определяются по величинам плотности циклов в каждой модели. Прием сопоставления аттракторов 1 степени (выделено жирным шрифтом) и 2 степени (курсив) позволяет позиционно и иерархически синхронизировать смыслы оригинала и перевода.

Сравнение языковых показателей поверхностных уровней текста только усиливает совпадение. Представим эти фрагменты:

1 вариант (авторский): <...> Но мне она из зеркала сияет./ 3. От этих строк протягиваю нить;/ Они даны – не уже и не шире: /Я не могу их прямо повторить, / Но все-таки их будет лишь четыре: / 4. **В вечерний час яснее каждый звук, /И затихает** в городе движенье. <...>;

2 вариант: <...> Они даны – не уже и не шире: / **Я не могу их прямо повторить,** / Но все-таки их будет лишь четыре: / 2. *В час сумерек звучнее тишина, / И* (город перед ночью затихает. <...>;

3 вариант: <...> Но мне она из зеркала сияет». / 3. *От этих строк протягиваю нить; / Они даны – не уже и не шире: / **Я не могу их прямо повторить, / Но все-таки их будет лишь четыре: / 4. В вечерний час яснее каждый звук, / И затихает*** в городе движенье. <...>;

4 вариант: <...> Передо мной – не / **лунный полный круг, / А в зеркале *его* отображенья**». / 3. *От этих строк протягиваю нить; / Они даны – не уже и не шире: / **Я не могу их прямо повторить, / Но все-таки их будет лишь четыре: / 2. В час сумерек звучнее тишина, / И*** город перед ночью затихает.<...>.

Как видим, информация, размещенная в аттракторах рассматриваемых нами 4 вариантов текста, несколько различается. Сравнение полученных вариантов проводилось по тематическому принципу, учитывающему те содержательно-композиционные компоненты текста, ко-

торые оказались при перестановках строф наиболее выдвинутыми самой формой. Сначала мы установили: к каким компонентам авторского оригинала относится тот или иной отрезок текста, попавший в зону аттракторов. Здесь мы придерживались терминологии М.Л. Гаспарова, выделившего в стихотворении Д.С. Усова *Оригинал* (2 строфа), *Перевод* (4 строфа), и добавим к этому фрагмент, раскрывающий *Рефлексии переводчика* на свое искусствоведческое ремесло (1 и 3 строфы). Во всех рассматриваемых 4 вариантах данные компоненты попадают в область аттракторов, но в различной пропорции. Тема *Оригинала* представлена в каждом из вариантов разным количеством словоформ (порядок цифр везде соответствует номеру варианта): **5 – 6 – 5 – 7**; тема *Рефлексии переводчика*: **13 – 6 – 11 – 23**; тема *Перевод*: **7 – 0 – 7 – 5**.

**Параметры сравнения оригинала и вариантов
стихотворения Д.С. Усова "Переводчик"**

Варианты	1	2	3	4
Параметры сравнения	(1234)	(3214)	(1432)	(4321)
Модель	/22221/	/21111/	/22221/	/21210/
Динамика градаций	563214	412356	563214	312133
Объем поля интерпретации	0,472	0,236	0,472	0,472
Тема <i>Оригинал</i>	5	6	5	7
Тема <i>Перевод</i>	7	0	7	5
Тема <i>Рефлексии переводчика</i>	13	6	11	23

Таким образом, наблюдается очевидное количественное и тематическое сходство 1 и 3 вариантов, проявляющееся в присутствии всех трех тематических компонентов, которое дополняет и усиливает отмеченную ранее эквивалентность структуры авторского текста и трансформации 3 (выделены жирным шрифтом – Г.М.). Вариант 2 подает тему *Переводческих рефлексий* несколько сужено, да и сам *Перевод* в нем вовсе не попадает в поле интерпретации. А вариант 4, напротив, уделяет теме *Переводческих рефлексий* чрезмерное внимание. Итак, используя новые факты о структурной самоорганизации текста, можно точнее оценить эквивалентность формы целого текста при его переводе на другой язык (или иных семантико-стилистических преобразованиях текста).

Обсуждаемые в данной работе закономерности структурной эквивалентности текста экспериментально проверены на материале английского, французского, немецкого и русского языков, что говорит об их универсальности [4]. Развитие процедуры сравнения текстов для достижения их переводческой эквивалентности на уровне гармонии целого изложено в статье, посвященной анализу русских переводов стихотворения Э.А. По «To Helen» [5].

Поскольку в тексте происходит органичное сопряжение содержательных и формальных компонентов, то трансформации размера предложений относительно фиксированных позиций текста, как показывает эксперимент, изменяют ритм формы текста, иногда и весьма существенно. Подобные деформации всегда относились к области интуиции редактора и автора. Теперь ясно, что эти процессы поддаются экспликации в наблюдаемых параметрах, их можно выявить, проанализировать и скорректировать в зависимости от различных стилистических и прагматических установок. Сведения о процессах организации и самоорганизации текста могут существенно изменить и оптимизировать качество профессиональной работы с текстом.

Проблема глубинного ритма формы текста и возможности управления восприятием целого в процессе общения через текст, безусловно, заслуживают углубленного внимания филологов. Это новое знание поможет отделить объективно протекающие в тексте процессы от наших субъективных интерпретаций, позволит несколько продвинуться в понимании природы текста.

Библиографический список

1. Гаспаров М.Л. Избранные статьи. М., 1995.
2. Москальчук Г.Г. Структурная организация и самоорганизация текста. Барнаул, 1998.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987.
4. Сонин А.Г., Пищальникова В.А., Москальчук Г.Г. Гармония формы и смысла текста как результат интегративного синергетического процесса // Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты. Бийск, 1998. Т. 2.
5. Афанасьева Е.А., Москальчук Г.Г. Анализ эквивалентности перевода с позиций гармонии целого // Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты. Бийск, 1998. Т. 1.

СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫЕ СЛОВА В КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

**Трофимова
Елена
Борисовна**
– доктор филологических наук,
профессор кафедры русского
языка БиГПУ

**Захарова
Наталья
Сергеевна**
– учитель-филолог

Цель данной работы состояла в попытке определить степень релевантности составляющих компонентов сложносокращенных слов с позиции носителя русского языка. В качестве материала для исследования был использован Словарь сокращений русского языка Д.И. Алексеева. Из указанного словаря были отобраны все аббревиатуры, кроме буквенных, не годившихся для задач нашего исследования (992 ликсемы). Все сложносокращенные слова были распределены по четырём рубрикам:

1. Сложносокращенные слова (далее ССС), состоящие из начальных частей слов (линкор, колхоз). 2. ССС, содержащие начальную часть первого слова плюс второе слово (альплагерь). 3. ССС, образованные из начала первого слова и конца второго (мопед, рация). 4. ССС смешанного характера, состоящие из разных частей слов сложного словосочетания (мэлан, эсминец).

Естественно, данные группы неоднородны в отношении продуктивности, что и отражено в их количественном составе (первая группа – 513 слов, вторая – 452, третья – 6, четвертая – 21 слово).

Далее был проведен отбор экспериментального материала. Критерием для такого отбора послужила степень употребительности ССС: использовались лишь те из них, которые «не расшифровывались» информантами (последнее было установлено путем экспресс-анализа, предварившего основные эксперименты).

В результате мы получили 32 сложносокращенных слова: бюробин, госманапо, карнач, комэкс, крайплан, кожимит, линкор, минзаг, прораб, терком, фоспор, метизы, учлет, авторемзавод, азбоцемент, врубмашина, комбижир, мехом, концкорм, рация, интервидение, мопед, допр, драп, горфо, гушосдор, Дальта, минбатр, мэлан, мэрон, ситалл, форниз, эсминец, авиазент. Данные слова количественно поразному представляют группы: низкочастотные группы не позволяют отобрать столько же материала, сколько высокочастотные. Превалирование четвертой группы над третьей объясняется тем, что эта группа «сборная», в которую попали слова, сконструированные по разным моделям, поэтому необходимо было выяснить, как воспринимаются носителями языка образования «модельно неустойчивые».

В соответствии с задачами нашего исследования было проведено два эксперимента, условно названные «прямым» и «обратным».

В «прямом» эксперименте принимали участие сто носителей русского языка (филологи и не филологи). Информантам предлагалось определить, какое словосочетание положено в основу данного сокращения. В качестве пояснения приводились примеры:

колхоз – «коллективное хозяйство»,
завуч – «заведующий учебной частью».

В результате эксперимента предполагалось выяснить степень зависимости опознавания сложносокращенного слова от типа конкретной модели.

Затем был проведен «обратный» эксперимент с аналогичным контингентом. В этом эксперименте принимали участие 67 информантов. (Мы сочли возможным уменьшить количество информантов, что обусловлено в достаточной степени высокой однородностью ответов).

«Обратный» эксперимент заключался в том, что информантам предлагалось «свернуть» словосочетание в сложносокращенное слово, причем использовался тот же материал, что и в первом эксперименте (с той только разницей, что предъявлялись словосочетания, а не слова).

В качестве пояснения приводились примеры, построенные по разным моделям и не действовавшие в эксперименте:

«коллективное хозяйство» – колхоз, «самозащита без оружия» – самбо.

Задача данного эксперимента заключалась в попытке выявить наиболее продуктивную модель. Полученный в результате экспериментов материал подвергался обработке.

Прямой эксперимент

Общее количество информантов было принято за 100%. Процент указывает на однозначное воспроизведение кодифицированного материала.

Анализ показал, что наиболее легко опознавались сложносокращенные слова первой и второй группы. Однако нужно заметить, что лидером здесь оказалась не первая (самая многочисленная), а вторая группа (что неудивительно, т.к. в словах, относящихся к данной рубрике, лишь первая часть нуждается в расшифровке): 28% правильно определили слова во второй группе и 22% - в первой, в третьей группе процент правильности составил 14% и в четвертой группе – 3%.

Таким образом, полученные результаты позволили дать положительный ответ на вопрос о зависимости опознавания сложносокращенного слова от типа конкретной модели. Необходимо также учесть, что даже при неверном определении сам принцип сокращения слов информантами определялся в большинстве случаев верно.

Например, терком – «территориальный комитет» определялся как «территориальная комиссия»; прораб – «производитель работ» - как «профессиональный рабочий»; линкор – «линейный корабль» - как «линейный корреспондент»; фоспор – «фосфорный порошок» – «фосфорная порода»;

Таким образом, хотя общий процент правильности определения и невысок, но сам принцип моделирования при создании сложносокращенных слов, как правило, однозначно воссоздаваем на уровне сознания носителей языка.

Анализ результатов второго эксперимента

Подсчеты проводились так же, как и в первом эксперименте.

В «обратном» эксперименте (как и в «прямом») лидером оказалась вторая группа – 33% информантов «свернули» слово правильно; в первой группе процент правильности составил 30%, в третьей группе – 26% и в четвертой – всего 1,25%.

Полученные результаты позволили определить степень продуктивности каждой модели.

Высокая опознаваемость второй группы (28% и 33% в «прямом» и «обратном» экспериментах соответственно) связана с тем, что сложносокращенные слова, входящие в эту группу, строятся по модели «слог + слово», то есть в состав сокращения входит целое слово, которое и помогает опознавать производящее словосочетание более точно.

Почти такая же ситуация наблюдается и в случае с первой группой, которая занимает второе место по результатам обоих экспериментов (22% и 30%): основу данной группы составляют двухкомпонентные сложения (модель «слог + слог»), каждая часть представляет собой некий «аббревиационный» слог (это либо трехфонемный закрытый слог, либо минимально усеченная основа исходного слова, в результате чего в качестве «слога» выступает корень, который берет на себя большую семантическую нагрузку). По таким частям слова угадываются в большинстве случаев верно.

Что касается третьей группы (набравшей 14% и 26%), то здесь процент правильности ниже, чем у двух предыдущих групп. Это может быть связано с тем, что данный вид сложносокращенных слов еще только формируется. Слова, построенные по указанной модели, исчислимы: рация, мотель, мопед, интервьюение, бионика, параланг, авиазент и некоторые другие. Этот вид словообразования развивается в современном русском языке под влиянием западноевропейских, откуда заимствуются существительные, произведенные данным способом для названия новых явлений действительности. Выявленная тенденция позволяет говорить о том, что новая аббревиационная модель постепенно развивается, но она еще не стала «обычным» способом образования сложносокращенных слов. А достаточно высокий процент опознавания информантами ликсем данной группы свидетельствует скорее всего о том, что некоторая часть этих слов была известна испытуемым. На то, что данная модель словообразования еще не достаточно продуктивна, указывает тот факт, что другие слова, предложенные для кодирования, носители языка по этой схеме не «сворачивали».

В четвертой группе очень низкий процент опознавания (3% и 1,25% в «прямом» и «обратном» экспериментах соответственно). Чтобы выяснить, чем данное явление обусловлено, мы провели дополнительный эксперимент. В качестве экспериментального материала были взяты все слова, входящие в данную группу (кроме заведомо известных типа Днепрогэс).

Информантам предлагалось определить исходное словосочетание следующих сложносокращенных слов: зенбатр, авометр, гублесзаг, аремкуз, эльмаштрест, Викжедор, драп, главковерх, драэ, аремз, бризол, горпромуч, минбатр, ситалл, мэлан, эсминец, мэрон, металлоизол.

Из результатов эксперимента следует, что в большинстве случаев информанты просто ставили против слова прочерк, т.е. не могли смоделировать производящую основу. Те слова, которые получили большой процент опознавания, видимо, были известны испытуемым (особенно мужской части): зенбатр (46%), эсминец (12%). Все остальные слова не имеют ни одного точного совпадения. Данное явление скорее всего обусловлено тем, что в этой группе не соблюдается строгий принцип образования сложносокращенных слов, в результате чего информантам трудно определить место стыка между отдельными частями (лавсан, мэлан, ситалл). Поэтому при сворачивании словосочетаний («обратный» эксперимент) слова конструировали либо по первой, либо по второй модели, которые преобладают в русском языке. Причем во время проведения экспериментов довольно четко вырисовалась следующая картина: происходит «переброска» из модели в модель. Например, сокращение «допр» (производящая основа «дом предварительного заключения») сокращалась как «допреза», т.е. по первой модели, «горфо» (производящая основа «городской финансовый отдел») сокращалась как «горфинотдел», то есть по второй модели и т.д.

Наряду с экспериментальными исследованиями был проведен анализ материала с использованием принципа золотого сечения. Мы исходили из предположения, что в данной группе искусственно образованных слов, возможно, интуитивно соблюдается пропорция золотого сечения, что повышает «прочность» этих образований.

По нашему предварительному представлению в сконструированных словах должна проявляться гармония целого, если понимать под гармонией «особое целостное единство», а также «закон такого единства, закон целого». Был выдвинут тезис о том, что место золотого сечения должно совпадать с границами частей сложносокращенного слова. Чтобы проверить нашу гипотезу, из общего объема слов было отобрано 150 сложносокращенных слов, представляющих все группы. В качестве единицы счета использовалась буква, а не звук, что вполне понятно: эти образования изначально были рассчитаны на письменную форму употребления. Мы полагали, что данный принцип срабатывает при условии, что золотое сечение приходится на стык частей, то есть на последнюю, а также первую букву производящей основы сложносокращенного слова, так как именно они образуют стык в сложносокращенном слове (при подсчете букв отдельно не считались «ь», «ъ», а также «ј», задействованный в буквах «е», «ё», «ю», «я», так как они не создают самостоятельной звуко-буквы).

Каковы же результаты проведенного исследования?

В первой группе золотое сечение приходилось на стык частей сложносокращенного слова в 85% случаев, во второй группе оно совпадало с границами частей в 37%, в третьей группе – в 86% и в четвертой – в 81%. То есть, как мы можем видеть, три группы (I, III и IV) имеют большое количество лексем, где золотое сечение приходится на шов в сложносокращенном слове. Эти группы составляют примерно одинаковое процентное выражение (85%, 86% и 81% соответственно, хотя количественно они представлены неодинаковым числом слов, что обусловлено разной степенью их продуктивности) и намного «опережают» вторую группу с ее 37%.

Как это можно интерпретировать?

Если посмотреть на лексический состав I, III и IV групп, то можно заметить, что слова, входящие в эти рубрики, с одной стороны, малосложны, а с другой, являются двух-, трех- и даже четырехкомпонентными. В таких словах (многокомпонентных) золотому сечению просто «трудно не попасть» на стык частей. Что касается второй группы, то и здесь тоже наблюдается подобная тенденция: золотое сечение приходилось на стык в тех словах, которые состоят из нескольких компонентов «слог + слог + слово» (каперанг, кожхимтовары, Мосэнергопроект, союзэнергопроект, гипроцветметобработка). Срабатывает данный принцип в модели «слог + слово», когда обе части небольшие, то есть не больше слога (концкорм, морфлот, мультфильм, мехом, спецкорм, политбюро, мульттех, комбижир). Но как только длина слова увеличивается, принцип золотого сечения перестает действовать (музреминструмент, кожзаменитель, кожгалантерея, музлитература, мототуризм и др.).

Полученные результаты заставили нас отказаться от ранее выдвинутого предположения о влиянии принципа золотого сечения на характер конструирования сложносокращенных слов. Такой, казалось бы, отрицательный вывод в то же время имеет положительное значение, так как показывает, насколько неординарными являются языковые единицы даже в тех случаях, когда они создаются искусственным путем.

Возможно, отсутствие связи между стыком и золотым сечением приводит к тому, что с течением времени данные слова перестают восприниматься как сложносокращенные и превращаются в обычные лексемы. Ведь как показали все наши эксперименты, носители языка, владея общим значением сложносокращенного слова, не знают той производящей основы, которая послужила для его создания. В таком случае эти слова являются своеобразными сращениями на уровне лексических единиц (сравним с аналогичным термином во фразеологии).

В заключение можно констатировать следующее:

1) «прямой» и «обратный» эксперименты свидетельствуют о корреляции между восприятием и порождением на материале сложносокращенных слов, хотя кодирование оказалось до некоторой степени более сложным процессом, нежели декодирование;

2) даже при неверном опознавании сам принцип образования сокращенных слов информантами определялся в большинстве случаев правильно;

3) сложносокращенные слова, образованные по продуктивным моделям (1, 2 группы), сохраняют состав дифференциальных признаков, заключенных в исходных словосочетаниях, и могут рассматриваться как качество предела общей смысловой целостности словосочетаний;

4) как показывают эксперименты, данный класс слов в подавляющем большинстве содержит полностью лексикализованные единицы, то есть искусственные образования в языке приобретают статус обычных лексических единиц, полноправно функционирующих как в системе языка, так и в сознании носителя;

5) принцип золотого сечения оказался нерелевантным при исследовании этой группы слов.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ



**Манузина
Елена
Борисовна**
- кандидат педагогических наук,
доцент БИГПУ



**Дейкина
Анна
Юрьевна**
- кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального педагогического образования
БИГПУ

Гуманизация образования занимает важное место в многогранном процессе современного общества. Данная проблема не была обойдена и отечественными педагогами, в ее богатом теоретическом наследии существует немало идей и направлений, имеющих прямое отношение к гуманистической концепции образования. Значительный гуманистический потенциал имеют идеи, заложенные в теориях развивающего (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков) и воспитывающего обучения (З.И. Васильева, В.И. Водзинский, К.И. Дулов), целостности учебно-воспитательного процесса (В.И. Ильин), индивидуализации и дифференциации учебной деятельности (А.А. Бударный, В.В. Иванов, О.Н. Иващенко, Л.М. Захарова, А.А. Кирсанова, Е.С. Рабунский, Р.С. Семенова, И.Э. Унт), приобщения учащихся к самообразованию и самовоспитанию (Б.Ф. Райский, Л.И. Рувинский, В.Н. Котляр), формирования мотивации учения (Ю.Д. Алферов, В.С. Ильин, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина), саморазвития и индивидуальности учителя (Е.П. Белозерцев, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик, Л.Ф. Спирин), диалогизация обучения (С.Ю. Курганов, Ю.В. Сенько). Авторы этих работ актуализируют внимание к личности ученика, силам его саморазвития, внутренним источникам его познавательной активности.

Идеи гуманизации положены в основу работ Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимней, В.П. Зинченко, В.В. Краевского, А.В. Петровского, С.Д. Смирнова, И.Я. Якиманской и др.

Разработка целостной теории гуманизации образования содержится в трудах М.Н. Берулавы, И.Б. Котова, Г.Б. Корнетова, Н.И. Осуховой, В.П. Лежникова, Е.Н. Шиянова и др.

Гуманистически ориентированное образование не может готовить человека лишь к выполнению каких-либо социальных или профессиональных функций, не учитывая интересов и потребностей самого человека. Как объективное следствие складывающейся в настоящее время культурологической ситуации гуманизация образования, являясь ключевым элементом нового педагогического мышления, требующего пересмотра, переоценки всех компонентов педагогического процесса в свете их человекообразующей функции, предполагает организацию особых взаимосвязей между воспитателем и воспитуемым, учителем и обучаемым. В контексте субъект-субъектного подхода целью современного образования является не «воспроизведение» готовых знаний, понятий, приемов и навыков, а развитие неповторимой личности ребенка, начиная с дошкольного возраста. Смыслом педагогического процесса становится развитие ученика, обращенность к его внутреннему миру, его индивидуальности. Иначе говоря, в педагогическом аспекте феномен становления гуманизации образования означает не что иное, как диалогизацию учебно-воспитательного процесса, содержательной основой которой становится в том числе и познавательная активность детей.

Педагогическое образование

Однако современная образовательная практика свидетельствует, что монолог педагога в процессе обучения по-прежнему имеет довлеющее значение (Е.В. Бондаревская, Е.Б. Быстрай, Л.А. Подымова, В.А. Сластенин, А.В. Сиволапов, Л.С. Шайдурова и др.). Это происходит, на наш взгляд, потому, что многие учителя оказываются неподготовленными к переориентации с репродуктивных функций на продуктивные, творческие, испытывая большие сложности в организации занятий, адекватных субъект-субъектным отношениям. Действительно, традиционное обучение в известной степени нивелировало функцию личностного воздействия, поскольку тяготело к использованию обезличенной учебной технологии, связанной с передачей информации, тренингом. Зарождение личностно-гуманистических технологий в обучении происходит, когда совместная деятельность ученика и учителя переходит на уровень эмпатийности, взаимного принятия и обмена ценностями, что обеспечивается соответствующим содержанием и методами обучения. Для реализации гуманистической направленности обучения отнюдь не достаточно лишь этических установок учителя. Учителю необходимо овладеть также и технологиями обучения, предполагающими активное включение деятельности ученика в структуру процессов саморазвития.

Гуманистически ориентированный учебный процесс предполагает новые цели образования, в которых приоритетными являются общечеловеческие ценности и индивидуальность ученика и, одновременно, обеспечение самореализации учителя; новое содержание образования, в котором ведущую роль играет общечеловеческий ценностный аспект, а не обезличенная информация о внешнем мире; иной по сравнению с традиционным характер общения в системе "учитель-учитель", "учитель-ученик", "ученик-ученик", атмосфера взаимного доверия, творческое взаимодействие, диалог, стимулирующие самореализацию учителя и ученика; в процессуально-методическом аспекте - выбор учителями и учащимися форм и методов обучения, предполагающих активное включение в структуру деятельности учения процессов саморазвития.

Несомненно, гуманизация образования обуславливает расширение источников постановки педагогической цели. Традиционно рассматривались два источника целеполагания: социум и ребенок, потребности его развития. В сущности, между ними нет противоречия, хотя их абсолютизация приводила к известным в педагогике теориям "свободного" и "авторитарного" воспитания. Среди источников целей воспитания и образования, как правило, не упоминается личность учителя. Ему традиционно отводилась роль исполнителя "проектов" и "технологий". Однако педагогическая деятельность - одна из немногих, в которой личность учителя не только опосредует, но и определяет цель и содержание процесса.

Необходимо отметить, что в соответствии с гуманистической парадигмой общественно-обусловленные цели образования должны состоять в создании условий для максимально полного освоения личностью материальной и духовной культур, обеспечивающего его благоприятную социальную адаптацию и просоциальную активность. Объективно обусловленные цели образования репрезентируются на уровне субъекта через реализацию индивидуально детерминированных потребностей. Субъектно-обусловленные цели образования должны быть направлены на наиболее полное удовлетворение потребностей личности. Потребности субъекта находят свое отражение и максимальное воплощение в том случае, если он имеет возможность удовлетворить их в таких формах активности, которые в максимальной степени соответствуют стилям его индивидуальности: стилю понимания, стилю самоактуализации, стилю межличностных отношений. Отсутствие возможностей к проявлению психической активности в русле характерного для субъекта стиля индивидуальности приводит к напряженности потребностей и осознаваемой неудовлетворенности.

Гуманистически-ориентированная дидактическая система включает новые цели образования, направленные на самореализацию ученика и учителя через усвоение системы общечеловеческих ценностей; новое содержание образования, соотнесенное с личными потребностями субъектов учебного процесса; систему личностно-ориентированных методов и форм обучения, их выбор учащимися и учителями; демократический стиль педагогического и про-

Педагогическое образование

фессионального общения; включение деятельности учения в структуру процессов саморазвития и жизненного самоопределения личности обучающихся.

Принципы гуманизации процесса обучения следующие:

- познания и усвоения ребенком в педагогическом процессе истинно человеческого;
- познания ребенком себя как человека;
- совпадения интересов ребенка с общечеловеческими интересами;
- недопустимости использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать ребенка на антисоциальные проявления;
- предоставления ребенку в педагогическом процессе необходимого общественного пространства для наилучшего проявления своей индивидуальности;
- очеловечивания обстоятельств в педагогическом процессе;
- определения качеств формирующейся личности ребенка, его образованности и развития в зависимости от качества самого педагогического процесса [1].

Крайне важно в процессе обучения придерживаться таких гуманистических позиций, которые позволяют раскрыть потенциальные возможности каждого ребенка, сформировать у него наиболее высокий уровень познавательной потребности, не дать развиться чувству неприятия учения и школы.

Ш.А. Амонашвили и другие предлагают в процессе обучения придерживаться определенных гуманистических позиций, которые определяют установление гуманных отношений между педагогом и учащимися, между самими учащимися [2]. Это, прежде всего, управление обучением и всей школьной жизнью ребенка с позиции его потребностей и интересов. Содержание обучения и воспитания, то есть база для организации школьной жизни детей, определяется в основном вне зависимости от их личных интересов и потребностей. Психолого-дидактическая задача заключается в том, чтобы учащиеся приняли это содержание, заинтересовались им, увлеклись учебно-познавательной деятельностью. При таком подходе целеполагание и подбор средств будут строиться с максимальным учетом особенностей познавательной сферы учеников. Педагог должен действительно верить в возможности каждого ребенка и любые отклонения в его развитии рассматривать, в первую очередь, как результат недифференцированного методического подхода к нему. Воспринимать естественные неудачи школьника как его неспособность и реагировать на это осуждающе – негуманно по отношению к личности ребенка.

Сотрудничество учителя со школьниками в процессе обучения предполагает объединение их интересов и усилий в решении познавательных задач, при этом школьник чувствует себя не объектом педагогических воздействий, а самостоятельно и свободно действующей личностью. Это предполагает этичное отношение к школьнику, уважение его достоинства, поддержку его точки зрения и суждений, что создает атмосферу взаимоуважения, непринужденной учебно-познавательной деятельности, формирует у школьников этические нормы, нравственное поведение в обществе.

Гуманистически ориентированному учителю необходимо обладать позитивным отношением к ученику: он принимает ребенка таким, каков он есть, понимая необходимость коррекции отдельных его качеств с учетом общего положительного отношения к целостной личности ребенка; открытость учителя противопоставлена формальному ролевому поведению, не допускающему проявления эмоций и чувств помимо этой ролевой установки и выполняемых им функций предметника; эмпатическое понимание предполагает, что учитель оценивает ученика не столько с позиций социально-нормативных требований, сколько исходя из собственных оценок и ценностей учащегося.

При таком подходе целью процесса обучения должно являться самовоспитание ребенком в себе личности. Научные знания в таком случае выступают как средство достижения этой цели.

Гуманистическая ориентация предполагает не отказ от универсальных педагогических технологий, а их вариативность в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. В

Педагогическое образование

то же время необходимо иметь в виду, что, если в рамках одной образовательной системы технологии могут и должны варьироваться, сочетаться, взаимодополняться, то модель обучения, определяющая общую концепцию работы учебно-воспитательного учреждения, должна быть единой. Однако ее выбор представляет в настоящее время для руководителей учебно-воспитательных учреждений большую сложность.

При этом необходимо учитывать, что гуманизация учебно-воспитательного процесса возможна при реализации целого комплекса требований. Л.А. Байкова и другие исследователи выделяют следующие [3]:

- безоговорочное принятие ребенка, устойчиво положительное отношение к нему;
- проявление уважения к личности и поддержание чувства собственного достоинства в каждом;
- осознание права личности быть не похожей на других;
- предоставление права на свободу выбора;
- оценка не личности ребенка, а его деятельности, поступков;
- способность чувствовать (эмпатия) каждого ребенка, смотреть на проблему глазами конкретного ребенка с его позиций;
- учет индивидуально-психологических и личностных особенностей ребенка (тип нервной системы, темперамент, особенности мышления, способности, интересы, потребности, мотивы, направленность, сформированность положительной Я-концепции, активность).

В заключение хотелось бы отметить, что перечисленное обозначает лишь некоторые пути реализации идеи гуманизации образования в формировании нового педагогического мышления. Рассматриваемая проблема включает целый комплекс задач формирования духовных ценностей человека, что может рассматриваться как дальнейшая перспектива исследования гуманизации образования. Эта перспектива включает в себя: разработку концептуальных основ, методологии, теории, технологии программного обеспечения гуманизации образования (разработку учебных программ, учебных планов, учебников); систематизацию имеющихся подходов к разработке проблемы.

Библиографический список

1. Петровский А.В. Системно-деятельностный подход к личности: Концепция персонализации // Психология развивающейся личности. М.: Педагогика, 1987. С. 8-18.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Мн.: Университетское, 1990. 560 с.
3. Байкова Л.А. Воспитание в традиционной и гуманистической педагогике // Классный руководитель. 1998. № 2. С. 2-11.



**Голубь
Павел
Дмитриевич**
– кандидат
физико-
математиче-
ских наук, про-
фессор БГПУ,
член-
корреспондент
МАНПО

РОЛЬ И МЕСТО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЗИКИ В РАЗВИТИИ МИРОВОЙ НАУКИ

Физическая наука своим становлением, развитием и достижениями обязана большому числу ученых, имена которых хорошо известны в ученом мире. При изучении школьного курса упоминаются фамилии более ста ученых-физиков. Их именами названы открытые ими явления, законы, эффекты, правила, теоремы, принципы. Например: явление Пельтье, законы Ньютона, эффект Допплера, теорема Остроградского-Гаусса, принцип Паули... Физики-экспериментаторы поставили ряд фундаментальных опытов, которые вошли в науку неотрывно от их имен (опыт Штерна, опыт Майкельсона и другие). Физики-теоретики при построении различных теорий сформулировали весьма важные постулаты и ввели некоторые понятия для модельного описания явлений, так что ими до сих пор пользуются в сочетании с фамилиями этих ученых (постулаты Бора, цикл Карно, «демон» Максвелла, модель атома Резерфорда). Теоретиками же получены основополагающие аналитические соотношения, связывающие физические величины между собой (формула Планка, преобразования Галилея, соотношение неопределенностей Гейзенберга, уравнение Эйнштейна).

Именами некоторых ученых названы изобретенные ими технические устройства и приспособления (регулятор Уатта, аппарат Морзе, сплав Вуда, генератор Ван-дер-Графа). Фамилии ряда ученых сопровождают названия введенных или вычисленных ими физических величин и констант (модуль Юнга, сила Лоренца, постоянная Больцмана, число Авогадро, константа Грюнайзена). Целая плеяда физиков удостоена чести присвоения их имен единицам измерения физических величин (ньютон, кельвин, джоуль, герц, ватт, кулон, ампер, вольт, ом, фарада, тесла, вебер, генри, беккерель, кюри).

Перебирая такой калейдоскоп имен, обращаешь внимание на отсутствие в нем фамилий русских ученых. И не случайно изучающие физику школьники и студенты задают вопрос: «А где же наши физики? А что сделано российскими учеными?» Складывается впечатление, что развитие физики обошлось без участия наших физиков. Такие впечатления, однако, обманчивы и не соответствуют действительности.

Изучая историю науки [1–6], убеждаешься, что отечественной науке есть чем гордиться. Начало бурного развития российской науки (в том числе и физической) следует отнести ко временам правления Петра I. Именно Петр I, понимая, что развитие государства невозможно без развития науки, 28 января 1724 года (по старому стилю) подписал сенатский указ об учреждении Петербургской Академии наук. Указ извещал, что «...Всепресветлейший державнейший Петр Великий указал учинить Академию, в которой бы учились языкам, также прочим наукам и знатным художествам и переводили бы книги» [1].

Торжественное открытие академии состоялось в августе 1725 года уже после смерти Петра I, но его идеи о том, что она не должна стать слепым подражанием академиям Западной Европы, были воплощены в ее структуре и задачах. Если иностранные академии в большей мере занимались подведением итогов научных исследований, выполненных в университетах, лабораториях и в частном порядке, то Российская академия была призвана стать основным источником науки и выполнять функции по подготовке научной смены, обучая способных молодых людей и приобщая их к научным исследованиям.

Так как в то время собственных ученых в России не было, Петр вынужден был пригласить в академию европейских ученых высокого ранга. На приглашение, подкрепленное хорошим жалованьем, откликнулись 23 зарубежных академика, энергично включившихся в организацию и проведение научных исследований. Среди первых академиком отметим Леонарда Эйлера, Даниила и Николая Бернулли, которые основные свои научные работы выполнили именно в Российской академии.

С 1728 года академия начала издавать свой первый научный журнал «Комментарии Петербургской Академии», где публиковались результаты важнейших исследований в области естествознания, математики, работы по изучению страны и ее природных ресурсов. О популярности и значимости журнала в научных кругах Европы может свидетельствовать письмо Д. Бернулли из Швейцарии Л. Эйлеру в Петербург: «Не могу вам довольно объяснить, с какой жадностью всюду спрашивают о Петербургских мемуарах. Желательно, чтобы их печатание было ускорено» [1].

Интересно, что многие ученые-историки считают Л. Эйлера российским академиком. Действительно, к этому мнению можно полностью присоединиться, ибо уроженец Швейцарии Л. Эйлер из 76 прожитых лет только 25 работал вне России. Россия стала его второй родиной, здесь выросли пять его детей и 38 внуков, его потомки и сейчас живут в нашей стране.

Еще до основания академии Петр I четко понимал необходимость приобщения к наукам способных к этому соотечественников. Он повелевал: «Сделать Академию, а ныне приискать из русских, кто учен и к тому склонность имеет» [1]. Одним из наиболее ярких представителей не только российской, но и мировой науки XVIII века явился великий Ломоносов, трехсотлетие со дня рождения которого готовится отмечать вся научная общественность планеты. Спектр его научных изысканий настолько широк, что к нему не мог приблизиться ни один зарубежный ученый. По словам А.С. Пушкина «... Он сам был первым нашим университетом».

Особая заслуга М.В. Ломоносова состоит в том, что он первым начал систематические исследования на стыках наук, объединяя их и стремясь создать грандиозную философию, объясняющую все явления природы с единой точки зрения. Его труды намного опередили свое время, далеко не все его выводы были приняты коллегами. Видимо, по этой причине мы не находим сегодня в научной литературе терминов типа: «закон Ломоносова», «теория Ломоносова»..., хотя имя его известно уже многим поколениям образованных людей. Что же касается академии, то своим титаническим трудом гениальный ученый-энциклопедист М.В. Ломоносов поднял ее деятельность на новый, более высокий уровень. Для этого ему пришлось не только заниматься наукой, но и вести непримиримую борьбу против засилья в руководстве академии представителей немецкой партии во главе с самодуром Шумахером.

Первая половина XIX века ознаменовалась бурным развитием электротехники, основоположниками которой явились именно русские ученые. Изучая тепловое действие тока, профессор Санкт-Петербургской медико-хирургической академии Василий Владимирович Петров в 1802 г. изготовил самую большую в мире гальваническую батарею, состоящую из 4200 цинковых и медных электродов и дававшую электродвижущую силу около 1700 вольт. Таких э.д.с. никто в мире не получал. С помощью этой гигантской батареи ему удалось сделать весьма важное открытие в области электротехники – получить электрическую дугу, которая до сих пор используется при сварке металлов. Свое открытие В.В. Петров описал в книге

Педагогическое образование

«Известия о гальванических опытах» в 1803 году, чем обеспечил свой приоритет в этой области. Петров все свои труды опубликовал на русском языке, адресуя их российскому читателю, в то время научные работы было принято писать на латыни. Если бы он напечатал их в академическом журнале на латинском языке, то его имя стало бы известно всему миру. Но случилось так, что гораздо позднее (в 1812 году) явление электрической дуги описал английский химик Дэви, которому долгое время и приписывалось это открытие. Однако в настоящее время термин «дуга Петрова» нашел достойное место среди электротехников всего мира. Вся жизнь академика В.В. Петрова служит достойным примером необыкновенной настойчивости, огромного трудолюбия, преданности отечественной науке и своему народу. Кстати, мало кому известно, что с 1788 года на протяжении четырех лет Василий Владимирович работал учителем у нас на Алтае, преподавал физику, математику, русский и латинский языки в Колывано-Воскресенском училище.

Весомую лепту в изучение электромагнетизма внес петербургский академик Эмилий Христианович Ленц. Открытое им правило для определения направления индукционного тока, которое и ныне носит название «правило Ленца», фактически довершило формулировку основного закона электромагнитной индукции, установленного знаменитым М. Фарадеем. Закон, позволяющий определить количество теплоты, выделяющейся при прохождении тока через проводник, Ленцем открыт даже несколько раньше, чем его сформулировал Д. Джоуль. При этом метод, примененный Ленцем, был более совершенен, а результаты – более точными, чем у Джоуля. Однако публикация Джоуля опередила статью Ленца, поэтому данный закон носит двойное название – закон Джоуля-Ленца. Правило Ленца наряду с законом Джоуля-Ленца фигурируют во всех учебниках по физике и являются общепринятыми. Научные труды Э.Х. Ленца имели непосредственное влияние на развитие физической науки. Именно усилиями Ленца получил окончательное признание закон Ома. Его энергетический подход к изучению физических явлений позволил немецкому ученому Г. Гельмгольцу дать математическое определение закону сохранения энергии.

В 1832 году русский изобретатель Павел Львович Шиллинг (друг Пушкина) сконструировал первый в мире электрический телеграф, с помощью которого осуществлялась связь между Зимним дворцом и зданием министерства путей сообщения в Петербурге. И лишь пять лет спустя в Америке появился телеграфный аппарат Морзе, а первая телеграфная линия там была построена только в 1844 году.

В этот же период петербургский академик Борис Семенович Якоби изобрел первый электродвигатель, пригодный для практических целей. В 1838 году этот двигатель приводил в движение лодку, которая плавала по Неве со скоростью 2 км/час. Б.С. Якоби является также изобретателем гальванопластики, сыгравшей решающую роль в промышленности: полиграфия, монетное дело, производство художественных изделий. В основе гальванопластики (получение рельефных изображений осаждением металла на образец, с которого снимается копия) лежит явление электролиза, законы которого установлены М. Фарадеем. Сам Фарадей высоко отзывался об этом открытии. В письме к Якоби он писал, что результаты его изобретений «... сами по себе прекрасны в теоретическом и практическом отношении» и что эти большие труды должны получить «... высокую награду, которую они заслуживают» [2].

Использование электрического тока для освещения началось в 60-е годы XIX века, когда на маяках стали устанавливать лампы с помещенной внутри их электрической дугой (дуга Петрова). Первые осветительные лампы с таким принципом действия были сконструированы в 1872 году русским изобретателем Александром Николаевичем Лодыгиным. Его лампы уже с 1873 года стали освещать улицы Петербурга.

По другому пути создания светильников пошел еще один русский изобретатель – Павел Николаевич Яблочков. Он использовал принцип нагревания переменным током. В отличие от лампы Лодыгина «свеча Яблочкова» (такое название получила данная конструкция) сгорала равномерно и служила более длительный срок. В 1876 году П. Н. Яблочков получил во Франции патент на свое изобретение, и оно стало быстро распространяться по всему миру

Педагогическое образование

под названием «русский свет». Свечи Яблочкова освещали дома Парижа, дворец Персидского шаха и дворец короля Камбоджи [3]. Для сравнения заметим, что гениальный американский изобретатель Эдисон предложил свою конструкцию осветительной лампы (близкую к современной) только в 1879 году.

Использование электричества для освещения, связи и в качестве движущей силы дало толчок для создания трансформаторов и генераторов тока. Первый трансформатор с разомкнутой цепью для деления электрической энергии был предложен в 1877 году все тем же П.Н. Яблочковым. В 1882 году на промышленной выставке в Москве демонстрировался трансформатор промышленного назначения сотрудника Московского университета И.Ф. Усагина. Подлинная революция в области электротехники была связана с созданием трехфазного переменного тока русским изобретателем Михаилом Осиповичем Доливо-Добровольским. Посредством такого тока оказалось возможным получить вращающееся магнитное поле. Используя эту возможность, Доливо-Добровольский создал первый в мире асинхронный двигатель, затем генератор и трансформатор трехфазного тока. Свою систему трехфазного тока он демонстрировал на международной выставке в 1891 году во Франкфурте-на-Майне. Электроэнергия передавалась на расстояние 175 км при напряжении 12500 В мощностью 200 кВт, а КПД передачи достигал 77,4% [4]. Эта система получила очень высокую оценку международной комиссии, которую возглавлял один из крупнейших ученых того времени Г. Гельмгольц.

Приведенные выше примеры наглядно свидетельствуют о том, что становление и развитие электротехники – столь важного направления для практических нужд человека – всецело обязано русским изобретателям и ученым, которые в изучении электричества по праву занимают одно из ведущих мест в мировой науке.

Во второй половине XIX века в России расцветал гений в лице Дмитрия Ивановича Менделеева, открывшего в 1869 году один из фундаментальнейших законов естествознания – периодический закон химических элементов. Все химические элементы им были расположены в таблице по мере возрастания атомных весов. Эта таблица и сам закон носят имя Менделеева. Научный подвиг Дмитрия Ивановича принес отечественной науке мировое признание. Идея четкого единства физических и химических свойств веществ лежит в основе всей научной деятельности этого ученого. Исходя из этой идеи, им получено обобщенное уравнение состояния идеального газа, известного всем физикам как уравнение Клайперона-Менделеева. Кроме того, он открыл новое состояние вещества, названное впоследствии критическим, при котором исчезает различие между жидкостью и ее паром.

Весь мир признал громадные заслуги Д.И. Менделеева. Он был избран членом Лондонской, Римской, Бельгийской, Парижской, Берлинской, Бостонской академий. Как это ни парадоксально, Менделеев не был избран членом Петербургской Академии наук. Дело в том, что Дмитрий Иванович был человеком передовых взглядов и открыто поддерживал требования студентов по демократизации вузов, чем заслужил немилость министра образования и самого царя, по указке которого ему и было отказано в избрании академиком. Это обстоятельство сыграло роковую роль для Д.И. Менделеева и в другом случае. Его кандидатура выдвигалась многими учеными мира на присуждение Нобелевской премии, чего очень не хотелось царским чиновникам. И вместо поддержки со стороны России он встретил всяческие препоны. В результате Нобелевскую премию по химии 1906 года присудили молодому, мало известному в научных кругах, химику А. Муассану. И тем не менее имя Д.И. Менделеева прочно вошло в анналы мировой химической и физической науки. Его именем назван открытый американцем Г. Сиборгом новый химический элемент с номером 101, который сейчас называется «менделеевий».

В конце XIX века было открыто явление фотоэлектрического эффекта, детальное изучение которого выполнил в период с 1888 по 1890 год замечательный русский физик Александр Григорьевич Столетов. Установленные им законы фотоэффекта носят название «законы Столетова». Открытие этих законов принесло А.Г. Столетову мировую известность. При-

знанием заслуг Столетова могут служить факты избрания его вице-президентом Международного конгресса электриков, а также утверждение в качестве единицы электрического сопротивления «ома», принятого по предложению Александра Григорьевича. Его труды получили весьма высокую оценку ведущих физиков планеты. Например, выдающийся ученый того времени Л. Больцман писал Столетову: «Я испытываю всякое уважение как по отношению к Вашим исключительно выдающимся научным трудам, так и по отношению к личным качествам Вашего характера» [1].

Однако, как и в случае с Д.И. Менделеевым, Столетов не был избран в члены Петербургской Академии наук. Причиной тому послужило то обстоятельство, что он выделялся своей демократичностью и сочувствием к революционно настроенному студенчеству. В 1893 году его кандидатура по распоряжению тогдашнего Президента Академии наук великого князя Романова была отклонена, а вместо Столетова членом академии был избран князь Голицын, работы которого сам Александр Григорьевич подвергал уничтожающей критике.

В ряду важнейших открытий того времени особо следует выделить изобретение радио русским профессором Александром Степановичем Поповым. Идея беспроводной связи с помощью электромагнитных волн была реализована Поповым на изобретенном им приборе для приема и регистрации радиосигналов, который впервые демонстрировался 7 мая 1895 года на заседании русского физико-химического общества. Этим были заложены основы современной радиосвязи. Постоянно совершенствуя прибор, Попову удается стремительно наращивать расстояние радиосвязи: 1895 г – 60 м; 1896 г. – 250 м, 1897 г. – 5 км, 1899 г. – до 50 км. Практическая ценность данного изобретения не заставила себя ждать. В октябре 1899 года у острова Гогланд сел на камни броненосец «Генерал-адмирал Апракасин». Требовалось немедленно установить связь с Кронштадтом. Решено было воспользоваться беспроводным радиотелеграфом Попова, с помощью которого стала осуществляться связь на расстоянии 44 км и устойчиво поддерживалась до апреля 1900 года. В то же время удалось спасти группу рыбаков, унесенных на льдине в открытое море. С помощью радиотелеграфа приказ на спасение был отдан ледоколу «Ермак».

Изобретение А.С. Попова дало толчок для быстрого развития радиосвязи во всем мире. В 1897 году итальянский инженер Маркони получил английский патент на передачу телеграммы без проводов, чем оспаривал приоритет на изобретение радио. Эта проблема неоднократно решалась представительными международными комиссиями. В настоящее время вопрос об изобретателе радио решен однозначно - им является русский ученый А.С. Попов. Радио – это детище гения русского человека.

Важно отметить свойственные А.С. Попову стремление к практическому использованию знаний на благо людей, самозабвенную любовь к своей Родине и верность ей даже тогда, когда в царской России ему жилось совсем непросто из-за своих прогрессивных взглядов. На поступающие ему предложения переехать за границу Александр Степанович неизменно отвечал: «Я русский человек, и все свои знания, весь свой труд я имею право отдать только моей родине. И если не современники, то, может быть, потомки наши поймут, сколь велика моя преданность родине и как счастлив я, что не за рубежом, а в России открыто новое средство связи» [5].

В 1899 году мировая и отечественная науки получили еще одно выдающееся открытие – экспериментальное обнаружение светового давления, теоретически предсказанного еще треть века назад Д. Максвеллом. Автором этих экспериментов явился русский физик Петр Николаевич Лебедев. Создав уникальную по замыслу и точности установку, он измерил силу давления света, которая составляла всего 0,41 миллиграмм на 1 м². Такого тонкого эксперимента не удавалось выполнить ни одному экспериментатору мира.

Опыты Лебедева окончательно подтвердили электромагнитную природу света и убедили всех ученых планеты в справедливости теории Максвелла. Эти опыты принесли Петру Николаевичу всемирную известность и славу выдающегося экспериментатора. Крупный немецкий ученый В. Вин писал: "Лебедев владел искусством экспериментирования в такой мере, в

какой едва ли кто другой владеет в наше время». Еще один известный физик Ф. Пашен в письме Лебедеву отмечал: «Я считаю Ваш результат одним из важнейших достижений физики за последние годы...». А лорд Кельвин признался: «Вы, может быть, знаете, что я всю жизнь воевал с Максвеллом, и вот ваш Лебедев заставил меня сдаться перед его опытом» [6].

Термин «опыты Лебедева» хорошо знаком любому физику как в России, так и за рубежом. Петр Николаевич был уверен в больших возможностях российской науки. Он создал лучшую в России школу физиков, надеясь, что русские физики могут занять достойное место на арене мировой науки. П.Н. Лебедев был ученым с чувством высокого гражданского долга перед своей родиной, перед своими учениками. Царское правительство, напуганное революцией 1905-1907 годов, жестоко подавляло все прогрессивное в России. На студенческие волнения тогдашний министр просвещения Кассо ответил репрессиями. В знак протеста из Московского университета ушли 124 лучших профессора и сотрудника, в их числе после мучительных размышлений и переживаний оказался и П.Н. Лебедев. Когда об этом стало известно за рубежом, директор физико-химической лаборатории Нобелевского института в Стокгольме известный ученый С. Аррениус дважды посылал П.Н. Лебедеву приглашение продолжить свои работы в Швеции. Он писал: «Естественно, что для Нобелевского института было бы большой честью, если бы Вы пожелали там устроиться работать, и мы, без сомнения, предоставили бы Вам все необходимые средства, чтобы Вы имели возможность работать дальше. Вы, разумеется, получили бы совершенно свободное положение, как это соответствует Вашему рангу в науке» [5]. Лебедеву предлагалась должность директора прекрасной лаборатории, был поставлен даже вопрос о присуждении ему Нобелевской премии. Петр Николаевич, как истинный патриот, отказался от таких заманчивых предложений и предпочел остаться в России, хотя остался без средств к существованию. Его идеи продолжают ученики и реализуют в новых достижениях современной физики.

Отмечая патриотизм российских ученых, было бы несправедливым умолчать об основателе советской школы физиков Абраме Федоровиче Иоффе. Как одного из одареннейших молодых физиков России его направили на учебу в Германию к самому Рентгену. Вскоре Иоффе стал одним из лучших его учеников. Проявив завидную самостоятельность и незаурядные способности, он в 1905 году защитил докторскую диссертацию и получил предложение Рентгена остаться работать в Мюнхене в должности профессора. Будучи патриотом Иоффе считал, что гражданский долг не позволяет ему остаться вдали от родины, которая переживала тяжелейшие времена после поражения первой русской революции. Абрам Федорович отказался принять столь заманчивое предложение Рентгена и вернулся в Россию, где начал работать в Политехническом институте г. Петербурга в качестве ... лаборанта. Ему пришлось вновь пройти все ступени роста, защитить магистерскую и докторскую диссертации. И только в 1916 году он становится ординарным профессором.

К тому времени под влиянием произведений К. Маркса и Г.В. Плеханова Иоффе по своим убеждениям становится материалистом и воспринимает физику как конкретное развитие идей диалектического материализма [6]. Он был одним из тех ученых, которые без колебаний встали на сторону Советской власти и отдали свой талант на службу народу. Иоффе первым из физиков понял, что новое общество должно изменить роль науки, превратив ее в общегосударственное дело. Его называли «красным профессором». В 1918 году он был избран членом-корреспондентом Российской академии наук и начал активно работать над созданием науки молодой Советской республики. Иоффе стал подлинным организатором школы советских физиков, которая сказала свое веское слово в развитии всей мировой науки. Под руководством А.Ф. Иоффе была создана новая отрасль науки – термоэлектроэнергетика, решающая проблемы прямого преобразования световой и тепловой энергии в электрическую.

Физическая наука молодого Советского государства громко заявила о себе в начале 30-х годов XX в. Со времени открытия Резерфордом атомного ядра четверть века физики не могли дать ответ на вопрос о том, из чего же оно состоит. И вот в 1932 году советский академик Дмитрий Дмитриевич Иваненко и почти одновременно с ним немецкий физик Вернер Гей-

Педагогическое образование

зенберг (статья Иваненко появилась в печати на месяц раньше, чем публикация Гейзенберга) высказали мысль, что ядра всех атомов состоят из протонов и нейтронов. Идея протонно-нейтронного строения ядра оказалась столь плодотворной, что предлагаемые позднее другие модели ядерного строения не смогли соперничать с ней, она является доминирующей и сегодня.

Протонно-нейтронная модель ядра, в свою очередь, поставила вопрос о силах внутриядерного взаимодействия, поскольку был непонятен механизм удержания частиц, составляющих ядро, в столь малом объеме. Модель была спасена, опять-таки, нашими физиками, а конкретно – Игорем Евгеньевичем Таммом, который в 1934 году предсказал, что протоны и нейтроны в ядре удерживаются путем обмена некими виртуальными частицами. Обменный характер ядерных сил был впоследствии подтвержден открытием таких частиц – мезонов. Виртуальные частицы приобрели статус реальных. Оказалось, что протоны и нейтроны непрерывно превращаются друг в друга, обмениваясь π -мезонами, за счет чего и осуществляется их удержание в атомном ядре.

Особенно стремительный прорыв в область практического применения сделала советская физика в годы Великой Отечественной войны [7].

Конец 40-х и начало 50-х годов двадцатого столетия ознаменовались тем, что наша страна усилиями отечественных физиков стала ядерной державой. Запуск собственного ядерного реактора под руководством Игоря Васильевича Курчатова (1946 г.), испытание атомной (1949 г.), а затем водородной (1953 г.) бомб создали надежный щит, защищающий мир от натовских «ястребов», бесцеремонно размахивавших ядерной «дубиной» в годы холодной войны. Примечательно, что наши ученые стремились всегда направить развитие ядерной энергетики в мирное русло. Именно поэтому в 1954 году в Советском Союзе была пущена в строй первая в мире атомная электростанция (г. Обнинск) мощностью в 5 тыс. кВт (работами руководил Дмитрий Иванович Блохинцев), а в 1957 году спущен первый в мире атомный ледокол «Ленин».

В этот период в нашей стране параллельно решаются актуальнейшие проблемы по покорению космического пространства. У истоков прорыва в космос стоял гениальный русский ученый Константин Эдуардович Циолковский. В 1903 году им была разработана первая теория космического полета с помощью ракет. Идеи Циолковского нашли свое прикладное продолжение в разработках советских ученых во главе с Сергеем Павловичем Королевым, увенчавшиеся доселе невиданными успехами: октябрь 1957 года – запуск первого в мире искусственного спутника Земли; апрель 1961 года – в космосе первый в мире человек – гражданин СССР Юрий Алексеевич Гагарин; 1963 год – полет первой в мире женщины-космонавта Валентины Владимировны Терешковой; 1968 год – впервые в мире осуществлен выход человека в открытое космическое пространство (Алексей Архипович Леонов); целая серия запусков автоматических космических аппаратов к Луне, включая их мягкую посадку и возвращение на Землю с пробами лунного грунта. Такие достижения в области космонавтики сделали к 70-м годам нашу страну ведущей космической державой планеты.

В этот же период в Советском Союзе исключительное внимание уделяется развитию фундаментальных физических исследований. Результаты оказались столь значительными, что имена ряда наших физиков стали известны всему ученому миру, были отмечены Нобелевскими премиями.

Первыми из отечественных физиков лауреатами Нобелевской премии стали в 1958 году Павел Алексеевич Черенков, Игорь Евгеньевич Тамм и Илья Михайлович Франк за открытие и объяснение эффекта Вавилова-Черенкова – явления свечения жидкостей при движении в них сверхбыстрых электронов. Сергей Иванович Вавилов – открыватель этого явления, чьим именем оно и названо, не удостоен столь высокой премии, поскольку к тому времени его уже не было в живых (Нобелевские премии присуждаются только действующим ученым).

В 1962 году за разработку теории сверхтекучести жидкого гелия Нобелевская премия была вручена советскому академику Льву Давидовичу Ландау. Основатель советской школы теоретической физики Ландау является величиной мирового масштаба; был знаком с Э. Резерфордом и П. Дираком, часами обсуждал физические проблемы о В. Гейзенбергом и В. Паули, на равных спорил с А. Эйнштейном, длительное время дружил с Н. Бором. Термины «теория Ландау», «уравнение Ландау», «диамагнетизм Ландау» прочно укоренились в лексиконе физиков всего мира. Его учебники по теоретической физике переведены, изданы и рекомендованы для обучения студентов в США, Англии, Японии, Испании, Китае, Польше.

Выступления на международных симпозиумах, конференциях и семинарах Л.Д. Ландау ожидалось физиками мирового сообщества всегда с большим интересом и нетерпением. Великий Н. Бор однажды признался Ландау: «Как хорошо, что Вы приехали! Мы от Вас многому научимся». Лев Давидович неоднократно получал приглашения иностранных университетов на постоянную работу, но неизменно и твердо отвечал всякий раз: «Нет! Я вернусь в свою рабочую страну, и мы создадим лучшую в мире науку» [1].

1964 год принес еще одну победу советской физике: Николаю Геннадьевичу Басову и Александру Михайловичу Прохорову (вместе с американцем Ч. Таунсом) за фундаментальные работы в области квантовой радиофизики, позволившие создать лазеры и мазеры, присуждена Нобелевская премия.

Лауреатом Нобелевской премии 1978 года стал советский академик Петр Леонидович Капица за фундаментальные исследования в области физики низких температур. Патриарх отечественной физики П. Л. Капица более 10 лет учился и работал в лучшей лаборатории мира у самого Резерфорда, став за это время не только его лучшим учеником, но и надежным другом. Им были созданы уникальные установки для получения сверхсильных магнитных полей, превосходившим по своим параметрам имеющиеся аналоги во всем мире. С помощью таких установок Петр Леонидович установил зависимость сопротивления металлов от напряженности поля, получившую название «линейный закон Капицы».

Наиболее ценными стали его работы в области низкотемпературных исследований. Им были сконструированы компактные и в то же время очень мощные оживительные установки (например, специалистам хорошо известен турбодетандер Капицы), которые в 1937 году привели его к открытию явления сверхтекучести жидкого гелия. И никто бы не стал возражать, если бы это явление было названо «явлением Капицы». За свою долгую и плодотворную научную жизнь Петр Леонидович стал членом 13 национальных академий различных стран и получил 32 ученые степени университетов и академий всего мира. Это ли не признаки заслуг отечественной физики?

С созданием мощных ускорителей за рубежом и, естественно, в нашей стране возникло новое направление в науке, а именно – синтез трансурановых элементов (химических элементов тяжелее урана). Эти работы у нас начаты в 1956 году в лаборатории ядерных реакций в г. Дубне под руководством академика Георгия Николаевича Флерова. Нашим ученым удалось синтезировать химические элементы, стоящие в периодической таблице Д.И. Менделеева под номерами от 102 до 110 включительно. Элемент под номером 104 был назван «курчатовий» в честь И.В. Курчатова.

И вот год двухтысячный. Из Швеции приходит еще одно известие о победе нашей физики – Нобелевский комитет присуждает Нобелевскую премию 2000 года по физике российскому академику Жоресу Ивановичу Алферову за работы по исследованию гетероструктур. Эти исследования привели к созданию новых материалов, которые в корне изменили современную технику. На базе этих материалов разработаны новые лазерные технологии; без них невозможна была бы работа солнечных батарей; только с их созданием стало возможным использование сотовых и мобильных телефонов; с ними связаны перспективы развития компьютерной техники нового поколения.

Приведенные исторические факты не оставляют сомнения в том, что отечественные ученые-физики подняли нашу науку на самую высокую ступень в таблице о рангах мировой

Педагогическое образование

науки. И пусть далеко не все явления и законы, открытые российскими исследователями, носят их имена, это нисколько не умаляет их роли в развитии всей физической науки. Для русского человека отличительными чертами характера являются ответственность перед обществом, коллективизм и сдержанность в самооценке. А многие научные открытия сделаны как раз коллективами ученых, поэтому таким открытиям и не присваивалось чье-либо имя, хотя заслуги ряда наших талантливых физиков перед мировой наукой очевидны.

Библиографический список

1. Дягилев Ф.М. Из истории физики и жизни ее творцов. М.: Просвещение, 1986. 255 с.
2. Хрестоматия по физике: Учебное пособие для учащихся / Под ред. Б. И. Спасского. М.: Просвещение, 1982. 223 с.
3. Спасский Б.И. Физика в ее развитии. М.: Просвещение, 1979. 208 с.
4. Усова А.В. Краткий курс истории физики. Челябинск: Изд-во "Факел" ЧГПИ, 1995. 182 с.
5. Мощанский В.Н., Савелова Е.В. История физики в средней школе. М.: Просвещение, 1981. 205 с.
6. Макеева Г.П., Медведев П.Е. Рассказы о физиках. Минск: Высшая школа, 1966. 379 с.
7. Голубь П.Д. Вклад отечественной физики в победу над фашистской Германией // Педагог. 2000. № 1. С. 5-9.

ТВОРЧЕСКОЕ САМОСТРОИТЕЛЬСТВО ЛИЧНОСТИ И ТЕХНОЛОГИЯ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Федорова
Татьяна
Семеновна**
- старший преподаватель кафедры инженерной педагогики
АлтГТУ

В современной отечественной педагогике можно выделить ряд концепций, каждая из которых рассматривает личностное образование с разных позиций. Эти позиции не противоречат друг другу, а фиксируют акценты на разных сторонах этого процесса. Необходимость в новой парадигме возникает по ряду причин, но главная из них – новый тип мышления, возникший вследствие новых социально-производственных условий. Педагогическая наука отвечает на «запросы» личности, общества, государства тем, что предлагает им новую модель (парадигму) образовательной системы.

В зависимости от понимания *назначения* образования (с какой целью воспитывать и обучать) парадигмальные модели бывают разными: традиционалистскими, рационалистическими, гуманистическими. Сравнительную характеристику моделей можно найти в работах Б. Битинаса, В.Я. Пилиповского, И.А. Колесниковой, И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова, Н.И. Алексева, И.С. Якиманской, В.В. Серикова.

В.Я. Пилиповский следующим образом характеризует названные модели [1].

Традиционалистская модель основана на консервативной (в хорошем смысле слова) роли школы, цель которой – передать молодому поколению квинтэссенцию культурного наследия человеческой цивилизации: знания, умения, навыки, идеалы, ценности, способы производственной деятельности, все то, что способствует как индивидуальному развитию человека, так и сохранению порядка в социуме. Это направление принято считать академическим. При таком подходе человек ценен не сам по себе, а лишь как носитель определенных знаний, как образец определенного поведения.

Рационалистическая парадигма в центр ставит не содержание образования, а эффективные способы усвоения различных знаний учениками, способы умственных действий. Цель такого обучения – сформировать у учащихся «адаптивный поведенческий репертуар», соответствующий нормам и стандартам западной культуры. Эта парадигма определяет цели обучения диагностично и однозначно: это перечень умений и навыков, которые можно измерить. Основными формами и методами такого обучения являются: научение, тренинг, тестовый контроль, коррекция.

И первая, и вторая модели при всех своих достоинствах не ставят обучаемого в центр учебного процесса, не считают его субъектом собственной жизни.

Гуманистическая парадигма ориентирована на развитие и «окультуривание» внешнего мира ученика, на межличностное общение, диалог, на помощь ему в личностном росте. Здесь ученик выступает как субъект жизни, имеющий и реализующий потребность в саморазвитии.

Педагогическое образование

На наш взгляд, можно утверждать, что в современном образовании четко обозначены две основные парадигмы – формирующая (традиционная) и гуманистическая (личностно-ориентированная), суть которой в глубокой древности сформулировал Протагор: «Человек есть мера всех вещей». В центре внимания личностно-ориентированного обучения стоит уникальная целостная личность, которая стремится к самоактуализации, открыта для нового опыта, умеет делать выбор в различных жизненных ситуациях и несет за этот выбор полную и осознанную ответственность. Содержание обучения и воспитания в этом случае рассматривается как средство развития личности, а не как цель.

Личностно-ориентированное обучение в настоящее время не является единой научной концепцией, оно складывается из различных направлений. Одно из таких направлений – развивающее обучение (точнее личностно-развивающее), целью которого является развитие личности. Общее звено всех развивающих теорий – понимание *обучения личности как развития ее интеллектуально-мыслительных способностей*. Все без исключения развивающие технологии «работают» в диапазоне двух уровней личности (по К.К. Платонову): уровня особенностей психических процессов (ощущения, восприятия, воображение, память, мышление, чувства, воля) и уровня опыта личности (знания, умения, навыки, которые человек приобретает в действенно-практической сфере). В центре внимания развивающего обучения находится мышление (как процесс познания человеком окружающего мира, как процесс решения жизненно важных проблем) и способы мышления [2].

Можно сказать, что личностно-ориентированное (в том числе и личностно-развивающее) обучение идет на смену объяснительно-иллюстративному. Вот почему современный этап развития образования в нашей стране может быть справедливо охарактеризован как переходный. Мы полагаем, что сущность и специфика личностно-ориентированного образования наиболее четко выявляются в его сравнении с традиционным.

Роль мышления существенно возрастает. При современном обучении студенту необходимо не просто приобрести знания, умения, навыки, освоить сложившиеся способы человеческой деятельности, но и овладеть творческим подходом к ее осуществлению, развить устойчивые познавательные интересы и мотивы учения, потребность в постоянном самообразовании. Таким образом, на первый план выдвигаются задачи умственного развития, формирования творческого мышления студентов.

На наш взгляд, наиболее соответствует современным требованиям подготовки специалиста система личностно-ориентированного образования. При такой системе образования личность студента находится в центре внимания педагога, а деятельность учения – познавательная деятельность – является ведущей. В основе личностно-ориентированного образования лежит признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», но прежде всего как индивида, наделенного неповторимым субъектным опытом.

При проектировании такого образовательного процесса мы исходим из признания двух равноправных источников: обучения и учения. Последнее не есть производное от первого, а является самостоятельным, личностно значимым и притом очень действенным источником развития личности. Система личностно-ориентированного образования отражает гуманистическое направление в философии, психологии и педагогике.

Гуманистическая психология и педагогика связывают свои исследования, разработки, рекомендации с личностью ученика, ее индивидуальностью. В отличие от бихевиористов, которые также сосредоточивают свои усилия на развитии личности, представители гуманистического направления принципиально иначе понимают сущность отношения к человеческой индивидуальности. Разница между ними заключается в том, что бихевиористы рассматривали технологическое решение проблемы на основе биологической сущности человека. В

Педагогическое образование

несколько заостренной форме бихевиористы предлагали определенную педагогическую технологию, выполнение которой, по их утверждению, должно гарантированно привести к запланированным результатам. Гуманисты принципиально и вполне аргументированно возражали против такой технологизации, подчеркивая уникальность личности как обучаемого, так и преподавателя, которые не могут действовать по принципу механизмов. Однако это вовсе не означает, что гуманисты не признавали технологий обучения, а бихевиористы требовали действовать сугубо по разработанным алгоритмам.

В мировой практике неоднократно предпринимались попытки реализовать идеи личностно-ориентированного обучения, начиная с идей воспитания Жан Жака Руссо, И.Г. Песталоцци, Г.Д. Торей, М. Монтессори и др. При всем различии концепций этих педагогов их объединяло стремление воспитать свободную личность, сделать обучаемого центром внимания педагога, предоставить ученику возможность активной познавательной деятельности через творчество, самостоятельную целесообразную деятельность. «Мои ученики, - писал И. Песталоцци, - будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи» [3].

Наиболее яркий представитель гуманистического направления в психологии Карл Роджерс выделял следующие принципы личностно-ориентированной педагогики:

- индивид находится в центре постоянно меняющегося мира, значит, для каждого индивида значим собственный мир восприятия окружающей действительности; этот внутренний мир не может быть до конца познан никем извне;

- человек относится к окружающей действительности сквозь призму собственного восприятия и понимания;

- человек стремится к самопризнанию и к самореализации; человек обладает внутренней потребностью к самосовершенствованию;

- взаимопонимание, столь необходимое для развития личности, может достигаться только в результате общения;

- самосовершенствование, развитие происходит на основе взаимодействия со средой, с другими людьми. Внешняя оценка весьма существенна для человека, для его самопознания, что достигается в результате прямых контактов или скрытых [4].

В условиях личностно-ориентированного обучения преподаватель приобретает иную роль и функцию в учебном процессе. Если при традиционной системе образования преподаватель вместе с учеником были основными и наиболее компетентными источниками знания, а преподаватель являлся к тому же и контролирующим субъектом познания, то при новой парадигме образования преподаватель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентным консультантом и помощником. Его профессиональные умения должны быть направлены не столько на контроль знаний и умений студентов, сколько на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь, квалифицированными действиями устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний.

Личностно-ориентированное обучение предусматривает дифференцированный подход к обучению с учетом уровня интеллектуального развития студентов, их подготовки, способностей и возможностей.

Выделим те требования к технологиям личностно-ориентированного образования, которые мы считаем исключительно важными: диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития студента, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Сравнительная таблица традиционного и личностно-ориентированного образования

Традиционное образование	Личностно-ориентированное образование
1. Сущность и назначение	
Овладение знаниями, умениями, навыками и подготовка студентов к жизни.	Становление человека, обретение себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала.
2. Отношение педагога к студенту и его позиция в образовательном процессе	
Педагог принуждает к учению строгими требованиями, императивами.	Педагог относится к студентам как к субъектам, способным учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и свободному выбору. Педагог создает условия для целенаправленного воспитания, социализации, обогащения знаниями и опытом и управляет этим процессом с позиции интересов студента.
3. Функции	
1. Общая, единая и обязательная для всех линия психического развития.	1. Гуманитарная – сохранение и восстановление телесного и духовного здоровья, поиск смысла жизни, обретение личной свободы, воспитание нравственности. Механизмы: понимание, взаимопонимание, общение, сотрудничество. 2. Культуросоциальная – обеспечивает сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Механизм: культурная идентификация. 3. Социализирующая – обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта. Механизмы: адаптация, жизне-творчество, рефлексия, выживание, сохранение своей индивидуальности.
4. Содержание	
Системообразующий компонент – когнитивный.	1. Аксиологический компонент – введение студентов в мир ценностей и оказание им помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентаций 2. Когнитивный компонент – обеспечение студентов научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития. 3. Деятельно-творческий компонент – формирование и развитие у студентов разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в труде, научной, художественной и других видах деятельности. 4. Личностный компонент – самопознание, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного самоопределения, формирование жизненной позиции – системообразующий.
Развитие	
Интеллекта, мышления.	Личностно-смысловой сферы, мышления.
Движущие силы образовательного процесса	
Противоречие между знанием и незнанием.	Знания приобретают характер отношений.
5. Педагогические технологии	
Основа технологии – объяснение.	Основа технологии – понимание и взаимопонимание.

Применение личностно-ориентированного образования в условиях высших учебных заведений создает наиболее благоприятные условия для соединения учебного процесса с научно-исследовательской работой студентов. Роль науки в образовании возрастает потому, что методы совершенствования учебного процесса, безусловно, дают свои положительные результаты. Но не могут устранить определенные «потери времени», связанные с необходимостью обучать молодых людей тому, что уже получено учеными, но еще не опубликовано и

не включено в учебники и учебные пособия. Последнее ведет к появлению своеобразной «фазы запаздывания» новой информации. Преодолению этой фазы и способствует активное участие студентов в научно-исследовательской работе. Исследовательская деятельность дает возможность преподавателю включать в учебный процесс самые последние достижения науки. Кроме того, широкое участие студентов в научной работе является в настоящее время адекватным и эффективным путем преодоления известного противоречия между массовым характером подготовки в вузе и потребности развития у каждого обучаемого самостоятельности и инициативы, индивидуального профессионального почерка и творческих способностей. В современных условиях значительно повысился интерес исследователей и практических работников высшей школы к проблемам творчества, творческой деятельности, развития у студента творческого мышления. В современной культуре творческое мышление представляет собой одну из общепризнанных ценностей. Поэтому его формирование и развитие являются одной из часто провозглашаемых задач современной высшей школы в разных странах мира.

Одной из педагогических технологий, отвечающих целям личностно-ориентированного образования, является технология учебного проектирования. В литературе нет единой точки зрения на технологию учебного проектирования (ТУП), нет и единого ее определения. В качестве рабочего приема следующее определение: ТУП – это технология, предполагающая совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, которые в максимальной мере учитывают особенности и возможности каждого обучаемого и создают условия для развития его потенциальных возможностей [5]. Компонентами ТУП являются: учебные занятия, самостоятельная работа, индивидуальные занятия, научно-исследовательская работа, личность творчески работающего преподавателя.

Из всего многообразия инновационных направлений в развитии современной дидактики мы выбрали ТУП по нескольким причинам. Во-первых, потому что в условиях еще существующей у нас классно-урочной системы занятий она наиболее легко вписывается в учебный процесс, не затрагивая содержание обучения, которое определено образовательным стандартом для базового уровня. Вместе с тем, если речь идет о других типах учебных заведений, предусматривающих иное содержание, более углубленное, то данная технология легко вписывается и в эти образовательные системы. Эта технология позволяет достигать целей, поставленных любой программой или стандартом образования по каждому учебному предмету.

Во-вторых, это педагогическая технология, гуманистическая не только по своей философской и психологической сути, но и в нравственном аспекте обеспечивающая не только успешное усвоение учебного материала всеми студентами, но и способствующая интеллектуальному развитию молодых людей, их самостоятельности, доброжелательности по отношению к преподавателю, друг к другу.

В-третьих, эта технология увеличивает долю самостоятельной работы студентов, развивая самостоятельное критическое мышление.

В-четвертых, эта технология облегчит процесс подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

В-пятых, ТУП лучше других способов и методов обучения приспособлена для развития мышления студентов и обеспечивает всем желающим выход к творческой деятельности.

Библиографический список

1. Пилиповский В.Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе // Педагогика. 1992. № 9, 10.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
3. Neef Josef. Sketch of a Plan and Method of Education. New York, 1969.
4. Guy R. Hetrancois. Psuchology For Teaching. 7-th edition. USA, 1991.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. М., 1999.

НАЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФАКТОРНОЙ СТРУКТУРЫ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ

**Кудинов
Сергей
Иванович**

- доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и прикладной психологии, декан факультета психологии БГУПУ

**Базаркина
Елена**

- аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии, зам. декана по НИР НИРС факультета психологии БГУПУ

Несмотря на множество работ и разнообразие подходов в изучении любознательности, остается немало нерешенных вопросов. Они касаются, в частности, проблем, связанных с изучением природы и структуры данного личностного свойства и его национально-психологических особенностей. На решение указанной проблемы и направлена настоящая работа.

Нами рассматриваются особенности психологической структуры любознательности у учащихся русской, алтайской, казахской и немецкой национальностей.

Любознательность как системное качество личности исследовалось с позиций многомерно-функционального подхода (А.И. Крупнов, 1983), то есть в функциональном единстве его динамических, эмоциональных, регуляторных, мотивационных, когнитивных и продуктивных характеристик.

Для выявления общих и специфических моментов в структуре любознательности учащихся различных национальностей был проведен факторный анализ показателей любознательности по методу главных компонентов с последующим вращением факторов (методом Varimax), в результате чего были получены факторные отображения структур любознательности у представителей различных национальностей. Их сравнение показывает различия, обусловленные, в первую очередь, неодинаковым количеством факторов: структура любознательности у школьников русской и немецкой национальностей представлена пятифакторной моделью, а у ребят алтайской и казахской национальностей - четырехфакторной.

Рассматривая содержание факторов любознательности у учащихся различных национальностей, можно отметить ряд особенностей.

В первый фактор у русских учащихся вошли переменные, объединяющие в себе гармонические характеристики динамического, эмоционального и регуляторного компонентов, свидетельствующие о силе, устойчивости любознательных стремлений, о разнообразии приемов и способов при поиске новых сведений, о планомерности и последовательности выполняемых действий, что подкрепляется активной регуляцией и яркими стеническими переживаниями (радость, восторг, удивление) в процессе знакомства с интересными источниками информации.

У алтайских ребят данный фактор представлен показателями интернальности, социоцентризма и предметно-коммуникативной продуктивности. Иначе говоря, он характеризуется активной регуляцией любознательного поведения, носящего не спонтанный, а планомерный характер, самостоятельностью в процессе приобретения информации, намерением преодолеть любые возникающие препятствия, а также побуждениями, связанными со стремлением внести свой вклад в общее дело и желанием помочь окружающим, реализацией знаний в коммуникативной сфере, то есть в процессе знакомства с людьми и развитии дружеских отношений с ними.

У казахских школьников этот фактор характеризуют переменные продуктивного компонента и эгоцентрической направленности любознательности. В данном случае спектр реализации знаний распространяется как на субъективно-личностную (укрепление чувства уверенности в себе, формирование убеждения в правоте своего дела, повышение самооценки), так и предметно-коммуникативную (выполнение коллективных дел, благоприятное развитие дружеских отношений) сферы. Продуктивность подкрепляется эгоцентрическими мотивами: стремлением проявить себя и свои возможности; намерением расширить свой кругозор, продвинуть свою личную перспективу и получить в жизни хоть какие-то преимущества. При этом новая информация оценивается с точки зрения полезности для себя, для удовлетворения своих потребностей.

У учащихся немецкой национальности первый фактор, по сравнению с предыдущими выборками, является наиболее объемным, так как он сконцентрировал в себе показатели эгоцентризма, предметно-коммуникативной и субъективно-личностной продуктивности (что имеет сходство с казахскими школьниками), а также осведомленности. С качественной стороны этот фактор характеризуется наличием общих сведений об отдельных функциях любознательности, связанных с успешностью выполнения любой деятельности; доминированием побуждений, направленных на развитие у себя упорства к воле, на продвижение своей перспективы и на самоопределение в жизни, а также рациональным использованием знаний и умений на практике. Последние находят применение не только в предметной сфере (учебе, работе, освоении специальности), но и в субъективной (развитие склонностей, интуиции, воображения, интереса к творческой деятельности). Другими словами, знания реализуются там, где это только возможно, чтобы освоить как можно лучше специализацию и достичь личностного роста.

Обобщая вышесказанное, отметим, что первый фактор у русских и алтайских учащихся представлен гармоничными характеристиками. Однако, если у русских ребят в него вошли показатели инструментального аспекта (эргичность, стеничность, интернальность), то у алтайских школьников наблюдается немного иная картина. Из природных качеств в данном случае имеет место, как и у русских, интернальность, а социальный аспект представлен переменными социальности и предметной продуктивностью.

У учащихся казахской и немецкой национальностей данный фактор сконцентрировал в себе характеристики содержательного аспекта. В него вошли (и в той и в другой выборке) - эгоцентризм, субъективно-личностная и предметно-коммуникативная (характерная и в выборке алтайских школьников) продуктивности, а также показатель осведомленности (представленный только у немецких учащихся).

Второй фактор у русских школьников включает в себя агармоничные характеристики социальной направленности: эгоцентризм, осведомленность и личностную продуктивность. Это означает, что любознательное поведение, направленное на удовлетворение личностных проблем, реализуется в конечном счете в какой-то конкретной деятельности, где возможно развить новые интересы, достичь общественного признания и укрепить самоуважение. Этому способствуют и сведения, имеющиеся у учащихся, об отдельных проявлениях любознательного поведения в деятельности. У алтайских учащихся в данный фактор вошли агармоничные переменные эргичности и экстремальной регуляции. Неустойчивость в проявлениях любознательности, отсутствие интереса к каким-либо фактам связаны с низким уровнем локуса контроля и большой подверженностью внешним обстоятельствам (отсутствие времени и необходимой литературы, переключение на другие дела). По содержанию переменных, входящих во второй фактор у казахских учеников, его можно назвать биполярным, так как на одном его полюсе сосредоточены характеристики стеничности, вошедшие с положительным знаком, а на другом астеничности с отрицательным знаком. Чем чаще при проявлении любознательности ребята проявляют положительные эмоции (радость, удовлетворение, восторг), тем в меньшей степени им свойственны негативные переживания (гнев, страх, тревога).

Психология образования

га). У учащихся немецкой национальности этот фактор включает в себя астеничность и социоцентризм с отрицательным знаком, что характеризуется астеническими переживаниями (беспокойство, тревога, разочарование) в процессе получения информации и низким уровнем побуждений, связанных с необходимостью выполнять поручения, дела и желанием помочь окружающим.

Итак, второй фактор у учащихся русской и алтайской национальностей представлен гармоничными характеристиками. У русских - это эгоцентризм, осведомленность и личностная продуктивность, а у алтайцев - эргичность и экстернальность. У казахских ребят в него вошли показатели стеничности и астеничности, а у школьников немецкой национальности - астеничность (что характерно и для казахов) и социоцентризм.

В третий фактор у русских учеников вошли гармоничные показатели мотивационного и когнитивного компонентов. Социоцентризм характеризует данный фактор побуждениями, связанными с чувством долга, стремлением реализовать намерения других, заслужить уважение в группе, коллективе, и отрицательно соотносится с признаком осмысленности, указывающим на целостность представлений о любознательности как о свойстве личности, осознанности и более глубоком понимании данного качества. Чем ярче выражена переменная социоцентризма, тем ниже показатель осмысленности.

У алтайских учащихся данный фактор представлен признаками когнитивного компонента. Качественными особенностями его являются достаточно глубокие знания о любознательности как личностном свойстве, о ее существенных признаках (обязательность выполнения порученного дела, значимость устремлений человека), а также об отдельных проявлениях любознательного поведения, о ее недифференцированных признаках (стремление отстоять свою позицию, преодоление трудностей на пути к цели и т.д.).

У учащихся казахской и немецкой национальностей этот фактор представлен идентичными характеристиками, в него входят интернальность и осмысленность. Это говорит об активной регуляции любознательного поведения - желании субъекта всего добиваться самому, не надеясь на внешние обстоятельства и других людей; уверенность, что все удаchi и неудачи, связанные с приобретением и освоением информации, зависят только от него, а также о наличии знаний о любознательности как базовом свойстве личности, о его значимых признаках - постоянная тяга к новому, выраженный познавательный интерес, потребность в знаниях.

Таким образом, особенностью третьего фактора является наличие показателя осмысленности когнитивного компонента у учащихся всех четырех национальностей. Кроме этого в него вошли: у учащихся казахской и немецкой национальностей - интернальность; у русских школьников - социоцентризм; у алтайских ребят - осведомленность.

Четвертый фактор у учеников русской и казахской национальностей сконцентрировал в себе переменные эргичности и экстернальности, что делает его схожим со вторым фактором у алтайцев. Однако у русских указанные показатели вошли в данный фактор с положительными значениями, а у алтайцев - с отрицательными. С качественной стороны это характеризуется неустойчивостью в проявлениях любознательности, необязательностью в выполнении дел, отсутствием постоянства в контроле и веры в свои силы, упованием на случай или везение. У алтайских школьников этот фактор представлен только переменной эргичности: постоянство стремлений и тяга к поиску и освоению новой информации сочетается с использованием разнообразных приемов и способов при реализации любознательного поведения. У немецких учащихся в четвертый фактор вошел показатель экстернальности, свидетельствующей о слабом локусе контроля (спонтанность действия, отсутствие планомерности и целенаправленности в процессе освоения знаний, подверженность внешним обстоятельствам).

Обобщая сказанное, еще раз отметим, что в четвертый фактор со значимыми показателями входят: у алтайских ребят - эргичность, у учащихся немецкой национальности - экстернальность, у русских школьников - эргичность и экстернальность с положительными зна-

Психология образования

ками, у казахских учеников - те же переменные, что и у русских, но с отрицательными знаками.

Пятый фактор, как уже отмечалось выше, представлен только у учащихся русской и немецкой национальностей. У русских ребят в него вошла характеристика предметно-коммуникативной продуктивности, т.е. реализация любознательного поведения в большей степени происходит в предметной деятельности (успех в учебе, завершение обязательных дел, выполнение задач, поставленных перед коллективом, развитие дружеских отношений и т.д.). У учащихся немецкой национальности данный фактор представлен гармоничными характеристиками эргичности и стеничности. С качественной стороны он характеризуется силой тенденций и постоянством стремлений к любознательному поведению, тягой к новым впечатлениям, поиском различных вариантов и приемов в достижении поставленной цели, а также доминированием позитивных переживаний и эмоций - радость при преодолении препятствий, гордость при достижении цели, оптимизм в начале нового дела, предвосхищение его последствий.

В заключение сравнительного анализа факторной структуры любознательности у учащихся русской, алтайской, казахской и немецкой национальностей, можно отметить, что полученные данные наглядно демонстрируют роль национального фактора в обеспечении своеобразия психологической структуры любознательности. Отмеченные выше (количественные и качественные) структурные различия в значительной степени определяют этнопсихологическую специфику любознательности как системного образования у учащихся различной национальности.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Гусева

Татьяна

Артуровна

- кандидат психологических наук,
заместитель заведующего кафедрой
общей психологии
БиГПУ, докторант НГПУ

Кудинов

Сергей

Иванович

- доктор психологических наук,
профессор, заведующий кафедрой
теоретической и прикладной психологии,
декан факультета психологии
БиГПУ

Среди проблем современного образования можно выделить целый блок вопросов, связанных с когнитивным обучением. Эти проблемы условно обозначены нами как теоретические, процессуальные, диагностические, методические, функциональные.

Теоретические проблемы отражают вопросы приоритета теории когнитивного функционирования или теории когнитивного диссонанса.

Процессуальный аспект когнитивной проблематики охватывает вопросы организации процесса обучения:

- дифференциация обучения школьников в зависимости от сформированности стиля;
- обучение в соответствии со стилями или научение системе стилей - средств (расширение набора стилевых средств);
- овладение школьниками метапознанием, то есть знаниями особенностей собственной когнитивной деятельности.

Диагностические проблемы направлены на решение задач:

- диагностики когнитивных стилей в естественных условиях учебного процесса;
- определения взаимосвязей когнитивных факторов с эмоциональными, мотивационными, регуляторными факторами, сопровождающими познание ученика (обучаемого).

Методические проблемы нацеливают на:

- выбор методов обучения в зависимости от стиля педагога (обучающего) и стиля ученика (обучаемого);
- выявление эффективных стратегий познания, деятельности, общения.

Функциональные проблемы включают вопросы соотношения компенсирующей, развивающей и обучающей функций когнитивного обучения.

На первый взгляд, обозначение этих проблем привносит дополнительное усложнение в практику преподавания. Однако отечественные и зарубежные исследования показывают необходимость учета современных достижений когнитивной психологии.

Остановимся на рассмотрении выделенных проблем подробнее, при этом будем оперировать следующими понятиями: когнитивный стиль, индивидуальная познавательная стратегия, метапознание и другими.

Интерес к исследованию когнитивно-стилевых особенностей возник сравнительно недавно, и, несмотря на некоторые разночтения относительно стиливых проявлений, чаще всего **КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ** рассматривается в рамках познавательной деятельности как индивидуальное своеобразие процессов получения, переработки и интерпретации информации об окружающей действительности [1, 3, 4].

Известно, что к основным характеристикам когнитивного стиля относят биполярность, относительную устойчивость в онтогенезе и генетическую обусловленность. Эти традиционные взгляды легли в основу идеи соответствия вида информации тому или иному стилевому полюсу. Например, рекомендовалось учитывать аудиальный и визуальный типы восприятия школьников при обучении иностранным языкам, аналитический и синтетический стили мышления при подаче учебного материала тем или иным образом. Делался упор на когнитивный диссонанс, возникающий при так называемом рассогласовании технологий обучения и стилевых предпочтений, настоятельно рекомендовалось избегать «неблагоприятных» ситуаций, когда ученик оказывался не в состоянии эффективно реализовывать себя в учебной деятельности [1]. Это вело к тому, что учащиеся лишались разнообразия видов подаваемой информации.

В противовес теории когнитивного диссонанса (Л. Фестингер) выступает концепция мобильности (Г. Виткин, Д. Гуденау), согласно которой индивиды, развивающиеся в рамках одного стиля, могут выработать качества, присущие представителям других стилей. Способность перехода от одного стиля к другому (или элементу его) создает реальные преимущества перед иными субъектами, лишенными такой способности. Следовательно, предметом обучения и воспитания выступает выработка стилевой гибкости и достижение мобильности, что, кстати, способствует проявлению креативности.

В настоящее время получены результаты, свидетельствующие в пользу теории когнитивного функционирования. В наших исследованиях индивидуальных проявлений любознательности младших подростков отмечено влияние различных познавательных стратегий. Данные свидетельствуют о том, что наиболее интенсивные и мотивированные проявления любознательных действий свойственны учащимся со смешанными познавательными стратегиями, что соответствует определенной гибкости когнитивного стиля [2].

Теоретические проблемы когнитивного обучения обуславливают возможные пути решения круга других проблем, выделенных нами. Например, процессуальная проблема образования решается в пользу развития познавательной гибкости и многообразия стилей-средств личности, что, в свою очередь, ставит серьезные диагностические и методические задачи.

Рассмотрим проблему диагностики стилевых особенностей субъектов учебного процесса. В зависимости от того, какой когнитивный стиль диагностируется, возможно использование различных методов: наблюдения, экспертных оценок, самоотчета, экспериментальных методик, проективных методик.

Однако проблема - в надежности методов, валидности методик, а также в необходимости диагностики стилей в естественных условиях. Специфичность стилей часто требует специальных лабораторных условий, например, при изучении классического стиля «полезависимость - полнезависимость» Г. Виткина (методики «рамка - стержень», «вращающаяся комната»). Этот стиль характеризует наличие или отсутствие зависимости личности от стимульного поля, в результате чего восприятие субъекта характеризуется целостностью, глобальностью, недифференцированностью (полезависимость) или аналитичностью, дифференцированностью, способностью отделить фигуру от фона (полнезависимость).

Следующий стиль «аналитичность-синтетичность», в основе которого содержится стиль «глобальность-специфичность» Р. Гарднера, описывающий особенности обобщения, как мыслительной операции, диагностируется с помощью предъявления экспериментального стимульного материала. Набор карточек с изображением конкретных предметов предлагается поделить на группы. Некоторые испытуемые демонстрируют полюс «аналитичность» при делении карточек на большое число групп. Другие испытуемые делят предметы на малое количество, не учитывая определенных различий между ними и демонстрируют тем самым противоположный полюс «синтетичность».

Основные параметры стиля «интегральность-дифференциальность» [1] определяют с помощью проективной методики, которая представлена набором сюжетных картинок. При предъявлении стимулов испытуемому задают вопрос: «Что изображено на картинке?» Стиль

Психология образования

интерпретируется как интегральный, если испытуемый видит целостные, обобщенные образы, и как дифференциальный, если эти образы конкретны, дифференцированы, фрагментарны. Особый интерес при диагностике данного стиля представляют **индивидуальные познавательные стратегии**: деятельностная и/или эмоциональная. Они присущи субъекту при наличии устойчивого активного и/или устойчивого эмоционального отношения к окружающему миру.

Итак, в качестве методов диагностики стилевых предпочтений используются объективные (лабораторный эксперимент) и проективные методы. Возможно также получение результатов с помощью субъективных суждений о собственных познавательных особенностях. На наш взгляд, необходим именно такой интегративный подход к диагностике стилей, в котором будут сочетаться *объективные, проективные и субъективные методы*.

Однако использование субъективных методов исследования (самоотчетов, анкет, опросников) станет возможным при условии владения учащимися **метапознанием**, то есть знанием собственных особенностей когнитивной деятельности (это одна из указанных нами проблем современного когнитивного обучения). Владея информацией о преимуществах и недостатках своего познания и самопознания, учащийся вначале при поддержке, а затем и самостоятельно сможет выбирать более оптимальные для него и эффективные в деятельности стратегии обучения.

Следующая задача когнитивного обучения связана с поиском и выбором методов обучения в зависимости от стиля педагога и стиля ученика. Это одна из сложнейших задач, поскольку практически каждая ученическая группа (класс) представлена «букетом» разнообразных стилей. Кроме того и сам учитель является «носителем» определенного стиля, возможно, не совпадающего со стилем большинства детей в классе. Проблема осложняется еще и стилевой ориентацией средств обучения (учебников, рабочих тетрадей на печатной основе и др.) на стиль автора, как правило.

Один из вариантов решения методических проблем, далеко не самый эффективный, – работа на усредненный стиль класса в сочетании с использованием выбора ребенком индивидуальных заданий. Однако в этом случае сохраняется ориентация на предпочитаемый стиль, что не является совершенным. Следуя теории когнитивного функционирования, возможно идти по пути развития стилевой гибкости учащихся. Например, если сохранять ориентацию учебного материала на предпочитаемый стиль при его подаче, объяснении и проверке знаний (контроле и самоконтроле), а закрепление осуществлять, опираясь на противоположный стилевой полюс, то это «вынудит» учащихся более гибко использовать разные стили в ситуации уже освоенного учебного материала. Такое когнитивное функционирование не может быть отделено от мотивационных, эмоциональных и других факторов, которые постоянно сопровождают познание. Внутренняя мотивация, эмоциональное равновесие, контроль и регуляция познавательной деятельности в совокупности с собственно когнитивными факторами выступают целостно и взаимосвязанно.

Интересны исследования взаимосвязи стилевых характеристик с вышеназванными параметрами, входящими в структуру активности личности. Нами получены результаты, свидетельствующие о влиянии параметров когнитивного дифференциального стиля – “дифференциальность”, “активность”, “эмоциональная насыщенность” – на особенности проявления любознательности как системного свойства личности, обеспечивающего стремление к познанию.

Учащиеся с деятельностной стратегией (параметр “активность”), характеризующиеся ориентацией в восприятии окружающего мира на собственные действия и прошлый опыт, демонстрируют низкие показатели любознательности. Они испытывают множество личностных трудностей при реализации данного свойства.

Любознательность эмоционально-ориентированных субъектов характеризуется теснотой связей отрицательных эмоциональных характеристик с когнитивными, обуславливающими

выраженность операциональных и личностных затруднений при реализации любознательных действий.

Любознательность учащихся с чистой дифференциальной стратегией определяется несформированностью интеллектуальных приемов и навыков, что способствует появлению отрицательных эмоциональных переживаний.

Наиболее высокий уровень проявления любознательности показывали испытуемые со смешанной деятельностно-эмоциональной стратегией. Здесь прослеживалась выраженность эмоционального компонента и его воздействующее влияние на динамические и регуляторные характеристики любознательных действий. Кроме того у этих учащихся высокие мотивационные показатели [2].

Рассматривая любознательность как одну из форм проявления познавательной активности личности, предполагаем, что стилевые особенности индивидуальности оказывают влияние на познавательную активность в целом.

Эти данные становятся надежной отправной точкой для поиска способов оптимизации активного познания учащихся, в том числе и метапознания.

И, наконец, одна из последних проблем когнитивного обучения, названная нами функциональной, заключается в выявлении соотношения различных функций когнитивного обучения: компенсирующей, обучающей и развивающей. Сам термин «когнитивное обучение» уже предусматривает достижение обучающей цели. Однако психологи-когнитивисты настаивали на том, что основной функцией будет являться функция компенсации, когнитивной коррекции. Программы компенсирующего обучения были нацелены на повышение успеваемости учащихся за счет раннего развития интеллекта [7].

Современное состояние когнитивного обучения свидетельствует в пользу развивающей функции. Еще Альфред Бине считал, что предпочтительнее «учить тому, как учиться», а не обучать отдельным понятиям и навыкам [6]. Эта позиция очень близка идеям гуманистической психологии, где на первый план выходят не научение и тренаж, а гармония развития, эмоциональный комфорт личности.

В заключение отметим, что проблемы, поставленные в данной работе, являются достаточно актуальными и, возможно, спорными. Они требуют тщательного изучения, экспериментальных подтверждений и обоснованных решений.

Библиографический список

1. Берулава Г.А. Тест для диагностики когнитивного стиля «дифференциальность - интегральность (ДИ)». Бийск: НИЦ БиГПИ, 1995. 30 с.
2. Гусева Т.А., Кудинов С.И. Проявления любознательности учащихся с разными стилями понимания / Учителю сельской малокомплектной школы: учебное пособие. Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. С. 408-425.
3. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта: Учебное пособие / Под ред. М.А. Холодной. Киев: УМК ВО, 1990. 75 с.
4. Ливер Б. Обучение всего класса: Пер. с англ. О.Е. Биченковой. М.: Новая школа, 1995. 48 с.
5. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса: Пер.с англ. СПб.: Ювента, 1999. 318 с.
6. Binet A. Les idées modernes sur les enfants. Paris: Flammarion, 1911.
7. Hunt J. Mc V. The psychological basis for using pre- school enrichment as an antidote for cultural deprivation. Merrill - Palmer Quarterly, 10. 1964. P. 109-248.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ О СУБЪЕКТАХ ВЛИЯНИЯ*

Трофимова

Евгения

Михайловна

- кандидат психологических наук,

доцент кафедры

общей психологии

БиГПУ

Быстрые социальные изменения в современном российском обществе породили ряд проблем, связанных с усвоением дошкольниками представлений о социальном мире. До сих пор изучение представлений ребенка-дошкольника о субъектах влияния касалось, в основном, позитивных сторон формируемого образа. Таким образом, оставался неизученным пласт характеристик, связанных с выдвижением в позицию «негативного субъекта влияния».

Целью нашего исследования явилось изучение общих закономерностей в развитии содержания представлений о субъектах влияния с учетом полоролевого фактора (на материале вербально и невербально предъявляемых стимулов).

Исследование проводилось в 4 возрастных группах детских садов г. Биробиджана Еврейской автономной области – второй младшей, средней, старшей и подготовительной. Возраст испытуемых колебался от трех до семи лет восьми месяцев. В эксперименте принимало участие 152 ребенка – 71 мальчик и 81 девочка. В ходе индивидуальной беседы ребенку последовательно предлагались вопросы, целью которых было выявление семантических признаков стереотипа «главного» (здесь и далее мы будем использовать термин «главный» как синонимичный термину «субъект влияния»), «главного взрослого» дома, «главного сверстника» в группе и «главного» на предъявленных фотографиях. Необходимость введения в описание невербальных стимулов связана с приоритетной ролью невербальных средств в ситуации воздействия на другого у дошкольника. Данные свободного описания суммировались по каждому признаку внутри каждой возрастной группы с учетом половых различий.

Дальнейший анализ свободных описаний связан с выделением общих закономерностей в содержании семантических полей разных возрастных групп дошкольников. Для достижения этой цели использовался метод «сортировки». В результате были получены групповые матрицы совместной встречаемости признаков.

Анализ групповых матриц совместной встречаемости признаков с учетом порогового значения позволил разбить признаки на определенное количество групп. Для стереотипа это количество составило 13 групп, для образа главного взрослого – 14, для образа главного сверстника – 12, для образа главного, составленного по описанию фотографий, – 6 групп.

На основе анализа полученных нами данных были сделаны следующие выводы.

* Субъект влияния в социально-психологической литературе рассматривается как субъект, имеющий возможность изменять поведение, установки и мнения других людей.

В стереотипе субъекта влияния самой большой группой по количеству объединенных в нее признаков (12) является группа, отражающая стереотип хорошего поведения у дошкольников. Большая дифференцированность признаков данной группы говорит, на наш взгляд, о высокой степени осознаваемости перечисленных признаков и о достаточной их устойчивости в общей картине мира ребенка. В то же время количество ответов, выделяющих значимость признаков этой группы, было небольшим. Можно предположить, что хорошее знание норм поведения не сопряжено с осознанием значимости их в поведении субъекта влияния (дошкольник понимает, что эти нормы должны быть в поведении, но в реальности он видит, что их соблюдение не приводит к приобретению реального влияния на других). Таким образом, признаки стереотипа субъекта влияния заполняют в основном «декларативный» слой представлений [1]. Ведущими признаками в выявлении стереотипа субъекта влияния у дошкольника являются черты характера и качества личности субъекта («сильный», «добрый», «умный»).

Семантический анализ прототипа* главного взрослого у дошкольников (таблица 1) показал, что данный прототип является когнитивно более сложным, чем стереотип главного, так как содержит большее количество признаков и групп признаков. В прототипе главного взрослого, так же как и в стереотипе главного, основной характеристикой является физическая сила. Значимыми являются профессиональные характеристики («работает военным», «на работе главный») и поведенческие качества, проявляющиеся дома и касающиеся инструментальных умений взрослого («варит», «покупает все»). Обнаружены четкие различия между прототипом главного взрослого у мальчиков и у девочек. Первые выделяют профессиональные характеристики главного – мужчины. Вторые акцентируют внимание на значимости черт характера взрослого, его «хорошего» поведения («много ест», «не пьет») и его поведенческих характеристик делового лидера в семье («решает все дела», «кричит на папу»). Показательным фактором является то, что группа действий взрослого, связанных с родительскими обязанностями («покупает ребенку», «забирает из детского сада»), не получила большого количества ответов у дошкольников.

Таблица 1

Таблица семантического анализа прототипа главного взрослого у дошкольников

№ группы	Признаки главного взрослого	Общее кол-во признаков		В том числе у	
		абсолют.	относит.	мальчиков	девочек
1	2	3	4	5	6
1.	Большой, высокий, маленький, красивый	24	6	14	10
2.	Варит, убирает, покупает все, работает дома	31	7,8	13	18
3.	Спит долго, спит мало, много ест, не пьет, не курит, ноги парит	9	1,8	2	7
4.	Занимается боксом, футболом, рисует красиво, умеет писать, все умеет делать, магнитофон включает	8	1,3	2	6
5.	Сильный, слабый	43	21,5	22	21
6.	Добрый, веселый, слабый, умный, ласковый, жадный, строгий, справедливый, смелый, трудолюбивый, ловкий. спокойный	55	4,6	19	36
7.	Хорошо работает, трудолюбивый, не устает, работа	5	1,7	1	4
8.	Больше работает, хорошо работает, больше зарабатывает, не устает, работа	16	4	9	7

* Под прототипом представители социально-когнитивного подхода понимают абстрактное представление о наиболее типичных чертах той или иной когнитивной категории.

Психология образования

1	2	3	4	5	6
9.	Работает военным, на работе главный, больше зарабатывает, машину водит	34	8,5	23	11
10.	Покупает ребенку, разрешает ребенку, больше занимается с ребенком, забирает из д/с	27	5,4	11	16
11.	Кричит на ребенка, бьет ребенка, не кричит на ребенка, не бьет ребенка, целует ребенка, гладит ребенка	21	5,3	10	11
12.	Кричит на папу, кусает папу, берет на руки маму, командует папой (мамой), командует дома, решает все дела, приказывает ребенку, не кричит на ребенка, не бьет ребенка, ругает всех за..., учит ребенка командовать	30	3	6	24
13.	Командует дома, много делает дома, решает все дела	26	8,7	10	16
14.	Ребенок больше его (ее) любит, защищает	3	1,5	2	1

И в стереотипе главного, и в образе главного взрослого (и в образе главного, составленном по невербально предьявляемым признакам) семантические поля различных групп частично как бы накладываются друг на друга, образуя сложные пересекающиеся семантические образования (происходит это за счет того, что одни и те же признаки присутствуют в различных группах). Мы предполагаем, что объяснение этого факта связано с тем, что семантические составляющие данных прототипов содержат признаки более или менее абстрактные. Например, признаки различных ролевых позиций. В то же время, чем выше уровень абстрактности признака, тем большее количество более конкретных характеристик он включает. Например, социальная роль «профессионал» в прототипе взрослого характеризуется такими признаками, как «трудолюбивый», «хорошо работает», «больше зарабатывает». В стереотипе главного категория «хорошо себя вести» включает как понятие «спать ночью», так и «уступить в ссоре», «защищать», «утешать».

Таблица 2

Таблица семантического анализа прототипа главного сверстника у дошкольников

№ группы	Признаки главного сверстника	Общее количество признаков		В том числе у	
		абсолют.	относит.	мальчик.	девочек
1	2	3	4	5	6
1.	Мальчики, девочки	4	2	2	2
2.	Имеет игрушки, имеет большую квартиру	3	1,5	2	1
3.	Бьет, убивает рукой, дерется с N, бросает камни, обзывает плохими словами, кричит, быстро убегает, мешает группе заниматься, ноет, хлюздит, приказывает	26	2,6	8	18
4.	Пишет, учится, знает математику, все знает, скоро пойдет в школу, все умеет делать	8	1,3	2	6
5.	Более высокий, толстый, громкий, красивый, старший, младший	15	2,5	8	7
6.	Улыбается, гладит, не обижает, не бьет	10	3,3	4	6
7.	Хорошо себя ведет, кушает хорошо, слушается воспитателя, помогает воспитателю, не балуется, машет «до свидания», не мешает спать, сказки рассказывает, дежурит, хорошо шагает, всем помогает, трудолюбивый	23	1,9	11	12

1	2	3	4	5	6
8.	Придет на помощь, защищает, всем помогает, может разнять дерущихся	11	2,8	4	7
9.	Приносит игрушки, дает игрушки, друг, влюблена в N	23	4,6	10	13
10.	Хороший, добрый, сильный, храбрый, веселый, справедливый, смешной, умный, трудолюбивый	68	7,6	30	38
11.	Все дети хотят, чтобы он был главным; побеждает, приказывает, все с ним играют, первый в игре	9	1,8	1	8
12.	Скоро станет капитаном, хочет стать главным вместо воспитателя	2	1	2	-

Сопоставление прототипов главного взрослого и главного сверстника (табл. 2) дает следующие отличительные особенности последнего. Прототип главного сверстника характеризуется признаками, отмечающими одностороннее воздействие главного ребенка на другого дошкольника. Выделяются как воздействия негативной модальности («бьет»), так и позитивной («не обижает», «дает игрушки»). Прототип главного сверстника у девочек является более акцентированным по сравнению с таковым у мальчиков. Девочками больше выделяются характеристики одностороннего применения физической силы («бьет»), интеллектуальных умений («пишет», «знает математику и буквы») и признаки социальной власти, связанные с взаимоотношениями «главного» лица и группы дошкольников в целом («все дети хотят, чтобы он был главным», «все с ним играют»).

В классификации признаков образа главного сверстника практически не отмечается «наложения» одной группы признаков на другую, поэтому предположительно можно говорить о меньшей когнитивной сложности образа главного сверстника. Содержание прототипа главного сверстника составляют более конкретные характеристики (в основном те, которые связаны с конкретными действиями), в результате чего они образуют семантические группы с четко выраженными границами.

Семантическое пространство образа, составленного по ответам на невербально предъявляемые стимулы, обладает меньшим абсолютным количеством признаков, меньшим количеством независимых групп (меньшей размерностью), характеризуется отсутствием значимых различий в ответах мальчиков и девочек.

Дальнейший анализ данных связан с выделением возрастных и индивидуальных различий при формировании прототипов. Здесь наиболее показательными оказались характеристики, связанные с мужским и женским прототипами. Общая их картина была составлена по выборочно взятым профессиональным («больше зарабатывает», «работает военным»), родительским («больше занимается», «покупает ребенку») и поведенческим характеристикам («командует дома», «все варит»), имеющим наибольшие процентные суммы ответов.

В усвоении мужского прототипа как у мальчиков, так и у девочек ярко выделяется сензитивный период – возраст 5 – 6 лет. Картина усвоения женского прототипа совершенно иная. Мальчиками 3 – 4 лет называется значительно больше женских характеристик (а значит, они настолько же чаще выбирают мать в качестве главного взрослого), нежели девочками этого же возраста. Пользуясь терминами идентификационной теории в вопросе половой типизации, мы можем апеллировать к двум видам идентификации [2] – первичной и вторичной. В результате формирования первичной идентификации мы отмечаем большое количество материнских признаков в описаниях у мальчиков 3 – 4 лет. Вторичная идентификация отражена во «взлете» количества признаков мужского прототипа в описаниях дошкольников 5 – 6 лет.

Данные экспериментального исследования позволили сформулировать следующие выводы:

Психология образования

1. В содержании всех прототипов, кроме прототипа, составленного по невербально предъявляемым стимулам, выделяются два слоя представлений – «декларативный» и реально представленный в поведении.

2. Развитие прототипов субъектов влияния взрослого и сверстника обусловлено наличием различных ядерных структур, под воздействием которых развиваются эти прототипы – в прототипе субъекта влияния взрослого ядерной структурой являются ролевые требования, связанные с ролью взрослого; в прототипе сверстника – оценка потенциальной возможности влияния на другого.

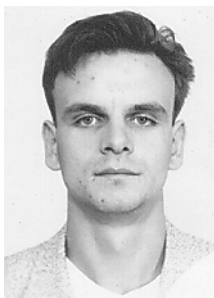
3. Разница в ответах испытуемых касается таких характеристик, как физическая сила, профессиональные качества и качества делового и инструментального лидера дома в прототипе взрослого; физических воздействий, интеллектуальных умений и объективных признаков обладания социальной властью в прототипе сверстника; физической силы и послушания в стереотипе главного.

4. Возрастом, в котором акцентированно проявляются данные характеристики, является возраст 5 – 6 лет.

5. Данные исследования необходимо учитывать при развитии навыков социального взаимодействия детей дошкольного возраста, обращая при этом внимание на их половую принадлежность. Полученные данные являются основой формирования педагогами позитивного психологического климата в группах детского сада.

Библиографический список

1. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психолого-диагностические возможности. М., 1983. 157 с
2. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». М., 1925. 98 с.



**Зибров
Алексей
Александрович**
– ассистент кафедры теоретической и прикладной психологии БиГПУ, заместитель декана по воспитательной работе факультета психологии



**Зиброва
Ольга
Владимировна**
– ассистент кафедры теоретической и прикладной психологии БиГПУ

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ МНОГОМЕРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Еще в 60-е годы Л.И. Божович подчеркивала особую значимость разработки психологических основ научной организации воспитательного процесса, позволяющих добиться полноценного формирования личности ребенка и предупреждающих появление тех или иных отрицательных черт и качеств личности. Уже в те годы в психологической науке сложилось представление о том, что личность – это единое целое, где каждое качество неразрывно связано с другими, и поэтому каждая черта личности приобретает свое значение, часто совершенно различное, в зависимости от ее соотношения с другими чертами. Однако в период постановки данной проблемы категория целостности еще не могла быть эффективно использована в связи с недостаточностью ее методологической проработки применительно к вопросам индивидуальных различий и проблеме активного и целенаправленного формирования личности. С другой стороны, как раз в тот период в области отечественной психофизиологии появляются исследования, которые в дальнейшем легли в основу разработки целостных системно-функциональных подходов к изучению личности и индивидуальности. В первую очередь, это связано с именами П.К. Анохина и В.Д. Небылицына.

Одним из таких подходов является концепция многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности, разработанная А.И. Крупновым. Фундаментальные положения данной концепции были заложены в трудах В.Д. Небылицына, который предполагал, что среди множества частных парциальных физиологических и психологических характеристик человека возможно выделить наиболее обобщенные интегральные переменные, которые, в свою очередь, могут явиться наиболее общими основаниями его индивидуальности. К нейрофизиологическим основаниям относятся свойства регуляторного комплекса мозговых структур, и общеличностными интегральными образованиями являются континуумы активности и саморегуляции. Еще одним системообразующим фактором, определяющим индивидуальную и социально-психологические особенности личности, является направленность, что подтверждается исследованиями Э.А. Голубевой, Б.Ф. Ломова, Н.И. Рейнвальд, В.В. Шороховой и др. Основное положение концепции многомерно-функциональной организации свойств личности заключается в том, что любое свойство личности включает в

себя по меньшей мере операционально-динамический, регуляторно-волевой, эмоционально-оценочный компоненты - так называемые инструментально-стилевые характеристики, а также когнитивно-познавательный, мотивационно-смысловой, продуктивно-результативный – содержательно-смысловые характеристики. Именно через эти компоненты возможен выход на качественную и количественную оценку интегральных переменных: активности, направленности, саморегуляции. Изучение этих составляющих в их синтезе позволяет целостно взглянуть на личностное свойство, более конкретно говорить о психологических механизмах его реализации в поведении и деятельности.

Еще одним немаловажным аспектом многомерного целостно-функционального анализа является его ориентированность на основные базовые свойства личности. На самом деле количество личностных свойств и качеств очень велико, и охватить их все в реальной педагогической практике просто невозможно. В связи с этим возникает необходимость вычленения таких свойств личности, которые носят фундаментальный характер и являются своего рода основой для формирования других, более частных свойств и качеств. Отметим, что в отечественной психологии существует несколько подходов к выделению основных свойств личности. По мнению Н.И. Рейнвальд, основными свойствами личности являются: коллективизм, трудолюбие, любознательность, организованность, эстетическое развитие [1]. К.А. Абульханова-Славская выделяет инициативность и ответственность, которые, соответственно, более полно характеризуют активность и саморегуляцию личности [2].

В рамках многомерно-функционального подхода критерием для выделения базовых свойств личности является концепция «наиболее общих оснований индивидуальности». Иными словами, интегральные переменные так или иначе концентрируют вокруг себя определенные свойства личности. Таким образом, возможно говорить о существовании трех групп базовых свойств, наиболее полно выражающих целостную сущность личности. А.И. Крупнов отмечает: «Так, например, континуум активности может быть охарактеризован такими базовыми свойствами личности, как инициативность, любознательность, трудолюбие и т.д.; континуум саморегуляции - свойствами: целеустремленность, ответственность, организованность; континуум направленности - свойствами: коллективизм, альтруизм, общительность» [3].

Кроме того, базовые свойства личности характеризуют ее активность в различных сферах жизнедеятельности, и их развитие так или иначе определяет психологическую структуру различных действий человека (моторных, волевых, интеллектуальных, действий общения) [4]. Например, имеется целый ряд исследований любознательности как базового свойства личности, характеризующего активность индивида в интеллектуально-познавательной сфере (С.И. Кудинов, Т.А. Гусева и др.) [5, 6]. Сформированность данного свойства и соответствующая его направленность существенно влияют на успешность в учебной деятельности. Изучение ряда свойств может более полно и целостно охарактеризовать компетентность личности в сфере общения.

Попытаемся очертить область применения, основные направления и преимущества использования многомерно-функционального анализа в практике учебно-воспитательной работы.

1. Воспитание как специально организованная деятельность предполагает наличие определенной программы, осознанной цели, применение специально разработанных и обоснованных средств, форм и методов воздействия. Концепция многомерно-функциональной организации свойств личности (в частности, те ее положения, которые касаются выделения фундаментальных базовых свойств личности) может явиться серьезной, научно обоснованной теоретической и методологической основой той или иной воспитательной программы. Как уже было отмечено, формирование базовых свойств обеспечивает развитие личности в целом, поскольку сами эти свойства являются и средством, и своего рода механизмом развития других, более частных черт и качеств личности. Таким образом, целью такой воспита-

Психология образования

тельной программы будет развитие конкретного «набора» базовых личностных свойств. Стоит отметить, что подобные ориентиры были заложены еще в трудах А.С. Макаренко. Критикуя абстрактные формулировки целей воспитания, он писал: «Цели нашей работы должны быть выражены в реальных качествах людей, которые выйдут из наших педагогических рук» [7; 4-6]. И далее: «...Я под целью воспитания понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие характера я вкладываю все содержание личности, то есть и характер внешних проявлений, и внутренней убежденности... Я считаю, что мы, педагоги, должны иметь такую программу человеческой личности, к которой мы должны стремиться... Я увидел в своей воспитательной работе, что да, должна быть и общая программа, «стандартная», и индивидуальный корректив к ней» [7; 9-10].

2. А.С. Макаренко также говорил о том, что перед педагогом не должен возникать вопрос, должен ли воспитанник быть смелым, мужественным, трудолюбивым. Конечно же, необходимо воспитывать все эти качества. Однако в отдельных видах деятельности некоторые личностные свойства приобретают особую значимость. Например, сформированность таких качеств, как общительность, коллективизм, безусловно, является существенным компонентом успешной деятельности людей в профессиях типа «человек-человек». Конечно, развитие любознательности, трудолюбия, ответственности, инициативности плодотворно сказывается на учебной деятельности.

3. «Свойства личности складываются и закрепляются в повторно осуществляемой деятельности человека как предрасположения к соответствующим действиям, другими словами - как социальные установки, ценностные ориентации» [1]. Действительно, согласно концепции многомерно-функциональной организации свойств личности в центре любого свойства лежит стремление. Это открывает большие перспективы с точки зрения организации коррекционно-развивающей работы. Многомерно-функциональный анализ позволяет не только выявить индивидуальную структуру того или иного свойства, но и наметить конкретные пути и методы коррекции его развития.

4. Несомненным преимуществом использования данного подхода в педагогической практике является тот факт, что по этому направлению существует достаточно исследований теоретического, прикладного и практического характера. Широко изучены такие свойства личности, как любознательность, инициативность, ответственность, общительность и др. Выявлены соотношения этих свойств со свойствами темперамента, их стилевые характеристики, соотношения свойств между собой (А.И. Крупнов, Н.Ф. Шляхта). Исследованы возрастные, полоролевые, национально-этнические особенности некоторых свойств (С.И. Кудинов, И.Б. Кудинова). Авторами данной статьи предпринята попытка создания комплексной программы развития личности детей и подростков в условиях временного детского коллектива [8].

Таким образом, на сегодняшний день в распоряжении педагогов и психологов имеется основательно проработанный теоретический и хорошо зарекомендовавший себя на практике подход, который может явиться научной базой организации учебно-воспитательного процесса и решить ряд других немаловажных проблем в области педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Рейнвальд Н.И. К вопросу об основных свойствах личности студента // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности: Сб. научн. трудов. М., 1988. С. 20-21.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1988. С. 28.
3. Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности: Сб. научн. трудов. М., 1988. С. 30.

Психология образования

4. Крупнов А.И. Психологическая структура действий человека. М, 1990. С. 5-10.
5. Кудинов С.И. Психологическая природа любознательности старшеклассников. Г-Алтайск, 1996.
6. Гусева Т.А. Стилиевые аспекты любознательности. Бийск, 2000.
7. Макаренко А.С. Воспитание в советской школе. М., 1966.
8. Левина Л.А., Зибров А.А., Зиброва О.В. Лето в загородном лагере: проблемы оздоровления и развития личности детей и подростков. Бийск, 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

Ростовцев

Альберт

Николаевич

– кандидат технических наук, профессор, академик РНА, проректор по научно-исследовательской работе НГПИ, заведующий кафедрой материаловедения и основ производства.

Научные интересы: материаловедение; теория и методика преподавания технологии и профессионального образования.

Опубликовал более 150 научных работ, в том числе учебники и два учебных пособия для студентов технологического факультета, 6 государственных программ по ТКМ, техническому творчеству, книги для учителя; отмечен серебряной медалью ВДНХ

Симонова

Ирина

Викторовна

– кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры информационно-вычислительной техники РГПУ г. Санкт-Петербурга. Научные интересы: педагогика средней и высшей школы, новые педагогические технологии. Опубликовала более 50 работ

С начала 90-х годов в учебную и научную деятельность внедряются сетевые технологии. Сегодня большинство преподавателей высшей школы активно используют электронную почту для обмена информацией со своими коллегами. Постепенно расширяется сфера использования глобальной сети Internet в образовании в целом. Большое внимание уделяется техническому развитию сети [1].

На наш взгляд, необходимо предвидеть не только компьютерные изменения, изменения в культуре, образовании общества ближайшего будущего. В этой связи мы выделили три направления исследований:

- теоретическое, связанное с вопросами переработки больших объемов информации человеком;
- дидактическое, рассматривающее вопросы методики освоения информационных технологий;
- организационное, обеспечивающее осуществление обмена информацией между участниками образовательного процесса.

Выделим основные моменты в каждом из направлений.

Закономерности переработки информации человеком, установленные наукой

Социологи утверждают, что информационное общество базируется на интеллекте, информации и интересе, то есть желании применить интеллект и информацию для определенных личных или общественных целей. Быстрое развитие сети Internet и связанных с ней технологий уже в ближайшем будущем может привести к тому, что она станет ведущим средством массовой информации и важнейшим информационным ресурсом, обеспечивающим функционирование всех структур современного общества. Это, в свою очередь, предполагает овладение членами общества основными умениями и навыками эффективного поиска информации в недрах огромных информационных блоков, находящихся в слабоструктурированной сети. Отметим, что исследования в этом направлении ведутся довольно давно представителями школы Г. Саймона, изучающими человеческие эвристики, возникающие при решении проблем, человеческую систему переработки информации, характеристики кратковременной памяти, обмен информацией между кратковременной и долговременной памятью [2].

Информатизация образования

Привычной стратегией человека при столкновении с большими массивами информации является построение иерархии данных, также используется иерархия критериев. Последовательность действий такова: выделить группы близких критериев; определить понятия, основные для этих групп; построить иерархию классификации. Как известно, использование иерархии решений, разбиение на группы, является одной из наиболее распространенных человеческих эвристик [3]. Основная причина такого поведения состоит в ограниченной емкости кратковременной памяти. При решении повторяющихся задач опытные эксперты используют уже имеющиеся в долговременной памяти структурные единицы информации. Их одновременно используемое число ограничено возможностями человеческой системы переработки информации. Однако сами блоки могут быть большими [4]. Тем не менее при решении слабоструктурированных проблем человеческая интуиция имеет особую ценность. Догадки эксперта, основанные на его прошлом опыте, на неявных знаниях, ассоциациях, позволяют ему решать проблемы на хорошем уровне, хотя представить свои знания в виде четких правил эксперты могут не всегда. Знания, полученные с помощью машин, непосредственно влияют на принятие решений человеком. Действительно, легкость доступа к информации с помощью компьютера не равносильна легкости принятия решений.

Можно привести такой пример: психологические исследования в США, проведенные после аварии на атомной станции в 1979 году, показали, что основной причиной, по которой операторы ЭВМ приняли неправильное решение (на психологическом уровне) для предотвращения аварии, был избыток информации, полученной с помощью ЭВМ.

Проблема избытка информации существует и у школьников, следовательно, огромный поток информации - не только положительный, но и отрицательный фактор.

Остановимся на проблеме отчуждения знаний. Человек ближе воспринимает те знания, которые он получает на практике. Проблема возникает из того, что знания, получаемые с помощью ЭВМ, используют данные наборы правил вывода, отчужденные от человека в силу несопоставимости быстродействия компьютера и переработки информации человеком. Это связано с размерами массивов информации, перерабатываемой человеком и ЭВМ. Возникает проблема истинности знаний, полученных с помощью машины: несмотря на то, что объективность знаний высока, истинность непроверяема, следовательно, эти знания не становятся лично значимыми для человека.

Социологические закономерности внедрения информационных технологий

С конца 60-х – начала 70-х годов в мире формируется новый массовый тип работника с высоким уровнем личностного возвышения, значительным творческим и культурным потенциалом, способностью и потребностью постоянно учиться, причем труд оказывается средством самореализации. Характерной чертой 90-х годов становится система компьютерного «надомничества», что способствует децентрализации производства.

Эти тенденции классифицировал О. Тоффлер [5] и выделил основные направления:

- демассификация производства или его децентрализация;
- разобщение людей;
- индивидуализация, или перенос многих производственных и контрольных функций на отдельного человека;
- плюрализация, возрастание числа замкнутых групп, причем эти группы, как правило, отличает высокая степень независимости от давления социальных норм, большая, чем у отдельного индивида. Эту тенденцию отмечает и социолог Т. Заславская.

Происходит изменение в функциях работника массового производства в связи с появлением компьютеров. Они используются для выяснения цели труда и способов его осуществления (знакомство с чертежами, планирование), подготовки к осуществлению технологического процесса (подготовка предметов труда), целесообразной деятельности по видоизменению предметов труда, передвижению изделия между операциями. Надзор за орудиями труда, контроль за исправностью, настройка, устранение неполадок также часто осуществляется с

Информатизация образования

использованием компьютеров. С другой стороны, спрос на образование, как по своему объему, так и по структуре, определяется не только требованиями производства с ориентацией на узкую специализацию, но и склонностью значительной части молодежи к гуманитарному образованию или к общепрофессиональной подготовке. Это подтверждается тенденцией роста количества учащихся (10% в год) в негосударственных высших учебных заведениях именно гуманитарных и социально-экономических специальностей.

Закономерности формирования знаний учащихся в условиях широкого информационного пространства

В большинстве источников находит подтверждение тот факт, что широкое использование компьютерных средств и наличие открытого информационного пространства способствуют: умственному развитию учащихся, познавательной и творческой активности учащихся и педагога, эстетическому воспитанию, формированию научного мировоззрения с помощью использования различных компьютерных моделей, развитию алгоритмической и вычислительной культуры.

Отметим, что остается нерешенной проблема (больше в практическом аспекте, чем в теоретическом) преобладания в школе задач мыслительного типа, поэтому знания часто имеют формальный характер, в то время как необходимо расширять спектр практических задач, чтобы обучаемый мог видеть результат собственной деятельности. Реальными возможностями для применения учащимися полученных знаний располагает предметная область «Технология» в тесной связи с курсом информатики.

Проблемой является и то, что компьютер как олицетворение рационального, чисто логического и в связи с этим достаточно примитивного мышления может привести к тому, что человечество лишится возможности решать сложные задачи, для которых необходимы методы, основанные на глубинной интуиции и тех способностях, которые не поддаются формализации. Компьютер может лишить человека способности к творчеству и привести к тому, что мы начинаем все больше замыкаться в компьютеризованной технике.

Организационные проблемы становления открытого информационного пространства

Наши исследования показывают, что в настоящее время происходит параллельная деятельность в организации такого пространства. Появление каких-либо технических новшеств только тогда адаптируется педагогическим сообществом, когда становится понятно, как это новшество можно использовать в реальном учебном процессе уже сегодня.

Нам видится следующая структура дидактического информационного пространства на сегодняшнем этапе развития. Первоначально созданные школьные узлы с выходом в Internet способствуют выявлению информационных потребностей педагогов и учащихся, дают возможность как отдельному учащемуся или педагогу продемонстрировать свои интересы, так и коллективу школы выйти в открытое информационное пространство. Образовательные серверы районов и городов систематизируют отдельные страницы, включают их в тематические блоки и способствуют осуществлению взаимодействия. Крайне важен аспект поиска партнера для общения по интересам или для решения крупной задачи, проблемы. В этом случае мы считаем, что необходимо использовать накопленный опыт общения между вузовскими преподавателями и через аспирантов, студентов распространять свои идеи, задачи, проблемы в рамках виртуальных семинаров или других развитых форм общения в сети. Личностный фактор (как показывает опыт выполнения совместных проектов) в этом случае имеет, как и прежде, ведущую роль. Нами подготовлена техническая и частично методическая база для осуществления первых шагов в таком пространстве, включающая 10 школ одного района г. Санкт-Петербурга [7], учебного компьютерного видеочентра, группы преподавателей Санкт-Петербургского педагогического университета и Новокузнецкого педагогического института.

Библиографический список

1. Интернет, общество, личность (ИОЛ): Тезисы докладов конференции. С-Пб., 1-5 февраля 1999.
2. Клацки Р. Память человека, структуры, процессы. М.: Мир, 1979. 319 с.
3. Ларичев О.И. Наука и искусство принятия решений. М.: Наука, 1979. 199 с.
4. Ларичев О.И., Мечитов А.Ц, Мошкович Е.М., Фуремс Е.М. Выявление экспертных знаний (процедуры и реализация). М.: Наука, 1989. 128 с.
5. Гоффлер О. Прогнозы и предпосылки // Социологические исследования. 1987. № 5.
6. Шнейдерман Б. Психология программирования. Человеческий фактор в вычислительных и информационных системах. М.: Мир, 1989.
7. Волкова И.В., Симонова И.В. Опыт организации работы с Internet в рамках района / Тез. док. на Всероссийской научно-методической конференции "Интернет и современное общество", 7-11 декабря 1998.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА ИНФОРМАТИКИ

Сычев

Игорь

Анатольевич

– преподаватель
информатики Регионального центра
непрерывного образования БиГПУ

Трубников

Владимир

Евгеньевич

– кандидат педагогических наук, директор Регионального центра непрерывного образования БиГПУ

Вхождение общества в постиндустриальную фазу своего развития сопровождается разработкой и внедрением новых технологий в сфере производства и услуг. В большей части в данных технологиях в той или иной мере используется электронно-вычислительная техника как средство получения, переработки и хранения информации. Имеющие в наличии совершенные технологии производства, естественно, находятся вне конкуренции, то есть тот, кто в состоянии оперативно и качественно воспользоваться информацией в своих целях, находится в выигрышной ситуации. Сами информационные технологии испытывают настоящий бум: по данным С.В. Симонович «один раз в полтора года удваиваются основные технические параметры аппаратных средств, один раз в два-три года меняются поколения программного обеспечения, и один раз в пять-семь лет меняется база стандартов, интерфейсов, протоколов» [1; 8].

Работать с данными технологиями могут соответствующим образом подготовленные высококвалифицированные специалисты, обучение которых возможно осуществлять при наличии совершенных образовательных технологий, более того, они должны обладать определенными личностными качествами, умениями и способностями:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания и применять их на практике;
- самостоятельно критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и, используя современные технологии, искать пути рационального их решения;
- грамотно работать с информацией;
- работать сообща (в команде) в разных областях, в различных ситуациях;
- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Таким образом, подготовка специалистов не может основываться только на традиционных подходах. По мнению таких педагогов, как Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров «стратегическое направление развития системы образования находится в решении проблемы личностно-ориентированного образования, такого образования, в котором личность ученика, студента была бы в центре внимания педагога, психолога, в котором деятельность учения - познавательная деятельность, а не преподавание, - была бы ведущей в тандеме учитель–ученик, чтобы традиционная парадигма образования – учитель–учебник–ученик была со всей решительностью заменена на новую парадигму – ученик–учебник–учитель» [2; 9].

Информатизация образования

Опираясь на данную парадигму, образовательный процесс необходимо строить, используя новые педагогические и информационные технологии, где преподаватель должен выступать в роли консультанта, помощника, осуществлять контроль в процессе обучения, предоставляя максимальные возможности для самостоятельной, творческой работы учащихся. Эффективными мы считаем такие педагогические технологии, как:

- «обучение в сотрудничестве»;
- метод проектов.

Метод проектов возник в двадцатые годы в США, он связан с идеями американского философа и педагога Дж. Дьюи, а также его ученика В.Х. Килпатрика. Суть метода - стимулировать интерес учащихся к обучению через проектную деятельность, показать практическое применение приобретенных в процессе обучения знаний. В США, Великобритании, Бельгии и ряде других стран этот метод приобрел достаточно широкое распространение. Но в России в 30-е годы внедрение метода проектов потерпело неудачу.

В настоящее время метод проектов в различных модификациях находит свое применение в отечественной школе. В Новокузнецком педагогическом институте действует федеральная экспериментальная площадка по внедрению образовательной области «Технология». В осуществлении этой программы (под руководством А.Н. Ростовцева) задействованы целые классы и школы, в учебном процессе которых успешно внедряется метод проектов. Положительные результаты есть в Новосибирском и Иркутском педагогических университетах. Большой вклад в продвижение метода проектов в российской школе внес В.Д. Симоненко, это нашло отражение в научной работе «Методика обучения Технологии» [3]. В Бийском государственном педагогическом институте «художественно-проектной деятельностью студентов педвузов в условиях дизайн-групп» успешно занимается С.Г. Пищев [4]. Внедрение метода проектов в организацию учебного процесса в Региональном центре непрерывного образования БиГПИ получило положительное отражение. При организации самостоятельной работы учащихся в рамках курса «Пользователь персонального компьютера» используется метод творческих проектов с элементами технологии «обучение в сотрудничестве». «Обучение в сотрудничестве» – обучение в малых группах – используется в педагогике довольно давно, существуют различные варианты этого метода [2; 20-27].

подавляющее большинство исследований эффективности разных форм организации учебного процесса свидетельствует о положительном влиянии специально организованного учебного процесса сотрудничества на деятельность его участников. Как утверждает И.А. Зимняя, «это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал» [5; 409].

Продemonстрируем применение метода проектов на примере обучения слушателей работе на персональном компьютере. По дисциплине «Пользователи ПК» учащиеся выполняют два проекта:

1. Верстка журнала (газетных листков) в Microsoft Word 97.
2. Создание слайд-фильма (презентации) в Microsoft Power Point 97.

Перед началом работы над проектами учащимся дается общая ориентировка: цели и задачи работы, какие программные средства можно использовать для выполнения проектов, определяется время на выполнение работы (обычно 4 - 6 занятий). Преподаватель демонстрирует лучшие проекты учащихся других групп, показывая итог работы, с целью дополнительно заинтересовать учащихся. При выполнении проекта в Microsoft Word 97 преподаватель ставит задачу – по возможности использовать все элементы оформления текстовых документов, знакомые учащимся: различные шрифты, списки, специальные символы, колонтитулы, сноски, буквицы, границы и заливку, рисование в Word, расположение текста в несколько колонок, вставку таблиц, рисунков, объектов WordArt. Преподаватель рекомендует обращать внимание на профессиональное оформление газет и журналов, что развивает художественное творчество у учащихся.

Информатизация образования

Затем в соответствии с методикой «обучение в сотрудничестве» формируются малые группы (микрогруппы) по два-три человека. Малые группы комплектуются с учетом индивидуальных и психологических особенностей, пожеланий учащихся. В составе каждой микрогруппы должны быть как слабые, так и сильные учащиеся, чтобы в процессе работы над проектом сильные учащиеся помогали слабым. Поощряется общение в микрогруппах. Таким образом, часть вопросов и проблем при работе над проектом решается без преподавателя. У преподавателя появляется возможность работать с отстающими.

Темы проектов определяют сами учащиеся. Как правило, при выборе темы учащиеся ориентируются на собственные интересы, увлечения, что стимулирует творческое мышление, воображение. При выборе тем проектов в детских группах углубляются межпредметные связи, некоторые темы проектов имеют дополнительный воспитательный эффект (например, журнал о вреде курения - «Наследство Жана Нико» выполнили: Ксения В. и Маша Л.). Материал для проекта - текст, иллюстрации учащиеся подбирают самостоятельно с таким условием, чтобы общий объем работы не превышал 3–4-х печатных страницы формата А4. При подборе материала учащиеся используют библиотеку рисунков ClipArt. Рисунки или фотографии, которые нашли сами учащиеся, сканируются и обрабатываются в электронном виде. Текст журнала или газетных листков предполагается набрать на компьютере, это развивает у учащихся навыки работы с клавиатурой.

Учащиеся в микрогруппах составляют план работы над проектом и распределяют (самостоятельно, без вмешательства преподавателя) обязанности (роли). Распределение ролей происходит в форме игры. Например, при выполнении верстки журнала могут быть роли: редактор, корректор, художник. Редактор может координировать работу корректора и художника, но каждый учащийся получает свою часть работы. Результат - общий и зависит от каждого члена микрогруппы, поэтому все вопросы решаются сообща, и, как правило, никаких конфликтов в микрогруппе не возникает. Общность цели повышает мотивацию к деятельности. Контроль за выполнением работы внутри группы осуществляют сами учащиеся, а преподаватель отслеживает работу в группах, приходит на помощь в затруднительных ситуациях, может высказать свое мнение, рекомендации (не готовое решение!). С другой стороны, если работа в микрогруппе явно «не клеится», преподаватель сохраняет за собой право раздать учащимся индивидуальные задания и тем самым стимулировать их для дальнейшей работы над проектом. Преподаватель осуществляет также промежуточный контроль результатов.

По завершении работы производится защита проектов. Каждый учащийся в микрогруппе должен владеть всем учебным материалом по теме, уметь объяснить не только свою часть работы, но и то, что делали другие члены группы. Во время защиты учащиеся учатся отстаивать свою точку зрения (даже если она не совпадает с точкой зрения преподавателя), аргументированно объяснять свои действия.

Конечная оценка работ осуществляется учащимися по окончании защиты. Результаты работы - журналы (или газетные листки) распечатываются на бумаге и раздаются учащимся. Учащиеся просматривают проекты, отбирают лучшие. Лучшие работы отмечаются дипломами, грамотами. Из лучших работ преподавателем организуется выставка проектов.

После защиты и просмотра работ проводится обсуждение, преподаватель отмечает успехи учащихся, причем обсуждаются не только проекты, но и организация работы в группах.

Работа над проектами стимулирует познавательную активность учащихся. Для успешного выполнения проектов необходимо знание не только компьютера и программного обеспечения, но и общее представление о теме проекта, что невозможно без привлечения дополнительной литературы. Например: проект «Записки сумасшедшего, или Кое-что о нашей жизни» (Анна В., Ира Д.) - содержит много интересного и познавательного материала по психологии общения, проект «Храмы древних аланов» (Женя К.) рассказывает об интересных архитектурных сооружениях, храмах аланов.

Информатизация образования

Следует отметить, что «в ситуации совместной работы с соучениками необходимо возникают и развиваются рефлексивные моменты деятельности, действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки)» [5; 414]. Метод проектов используется не только для приобретения знаний, но и для выработки культуры общения. На практике важно не только владеть знаниями и навыками в какой-либо предметной области, но и уметь попросить о помощи или дать консультацию. Обучение в сотрудничестве служит не только образовательным, но и воспитательным целям - вырабатывает у учащихся навыки взаимовыручки, сотрудничества. В результате улучшается психологический микроклимат в группе. Преподаватель выступает как консультант, высказывает свое мнение, что повышает доверие к преподавателю, делает более эффективным сотрудничество. Ошибка или незнание здесь не караются оценками, а устраняются в процессе активной творческой деятельности.

В конечном итоге учащиеся видят, где они могут применить навыки, полученные на занятиях по информатике в РЦНО, что подготавливает их к дальнейшей практической деятельности, помогает осуществить профессиональный выбор.

Библиографический список

1. Симонович С.В. и др. Информатика: Учебник для вузов. Базовый курс. СПб: Изд-во «Питер», 2000. 640с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр "Академия", 1999. 224 с.
3. Методика обучения технологии / Под ред. В.Д. Симоненко. Брянск: Изд-во БГПИ, 1998. 295 с.
4. Пищев С.Г. Художественно-проектная деятельность студентов педвузов в условиях дизайн-групп: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2000. 19 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.



**Свиридов
Александр
Николаевич**
- кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной и педагогической технологий БГПУ

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Модульный подход к разработке содержания и организации учебно-воспитательного процесса довольно широко распространен в сфере образования. Среди разнообразных его вариантов привлекает внимание разработка технологии модульного подхода О.Н. Усановой, применяемая в образовательно-реабилитационной практике научно-практического центра «Коррекция» (г. Москва). Специфика работы реабилитационных заведений для детей актуализирует необходимость системно организовывать не только процесс обучения, но и обеспечивать процесс социализации. В связи с этим педагоги вынуждены планировать, осуществлять свою деятельность в двух одновременно существующих измерениях: в сфере лечебно-педагогического процесса и в сфере частично управляемого, стихийного по природе процесса социализации личности воспитанника.

В подобной ситуации специалисты коррекционно-образовательных учреждений осуществляют две социальные роли: педагог и социальный педагог, психолог и социальный психолог, медик и социальный педагог. Таким образом, специалист, выполняя узкопрофессиональные задачи, вынужден вступать в сферу социального взаимодействия не только с воспитанником, но и с его родителями, другими педагогами, работниками учреждения с целью создания комфортных условий для нормальной социализации воспитанника.

Профессионально осуществлять социальное взаимодействие в сфере социального воспитания возможно только при соблюдении трех условий:

- интеграции воспитательных и личностных ресурсов каждого специалиста в процессе управляемого профессионального взаимодействия;
- координации целенаправленных действий специалистов по созданию комфортной социальной среды на основе индивидуального подхода к воспитаннику;
- повышении квалификации специалистов.

Разрешить противоречие между узкопрофессиональным характером функционирования специалиста и необходимостью интеграции и координации его деятельности помогает модульный подход.

Модульная технология социального взаимодействия специалистов внедряется в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) № 90 «Надежда» г. Барнаула. Здесь воспитываются дети дошкольного возраста из социально неблагополучных семей: опекунских, многодетных, малоимущих, неполных и др.

Почти половина детей имеет ту или иную степень ЗПР (задержки психического развития), все нуждаются в лечении. В ДОУ организован лечебно-оздоровительный процесс: имеются кабинеты фитотерапии, массажа, лечебной физкультуры, в которых работают врач-педиатр, психоневролог, диетсестра, медицинские сестры, а также педагоги изодетальности, музыки, физкультуры, педагог-психолог, социальный педагог, логопед.

На первом этапе освоения модульной технологии взаимодействия специалисты ознакомились с теоретическими и методическими основами инновации в рамках постоянно действующего семинара, проводимого сотрудниками кафедры социальной и педагогической технологий Барнаульского государственного педагогического университета. Каждым специалистом была разработана структура, содержание, критерии результативности профессионально-значимого для него модуля. Например, педагог-психолог не только четко определил свой функционал как специалиста узкого профиля, но и выявил содержание поля совместной деятельности с каждым специалистом ДОУ с двух принципиальных позиций:

- конкретная помощь психолога специалисту по созданию комфортной социальной среды на основе индивидуального подхода к воспитаннику;
- конкретная помощь специалиста ДОУ психологу по интеграции и координации социального взаимодействия в коллективах педагогов, воспитанников, родителей.

Выявленные таким способом формы, методы, объекты социального взаимодействия были проанализированы на заседании методического совета, что послужило основой для планирования текущей работы и перспективной деятельности. В планах работы каждого специалиста появился раздел: «Содержание деятельности модуля...».

За время эксперимента по данной инновационной технологии в ДОУ № 90 «Надежда» сформировались и результативно действуют следующие модули:

- педагогический;
- психолого-педагогический;
- социально-педагогический;
- медико-социальный;
- модули творческой реабилитации.

Определив содержание, формы и методы совместной деятельности, специалисты ДОУ «Надежда» осознали уровень теоретической и технологической готовности к реализации генеральной цели данного учреждения – построение коррекционно-развивающей, социально-комфортной воспитательной среды.

Например, в педагогическом модуле, помимо выполнения государственных типов программ воспитания, в экспериментальной группе на основе совместной деятельности специалистов различного профиля организована работа коррекционно-развивающих зон: «Уголок психологической разгрузки», «Валеологический корт», «Площадка сказкотерапии». При помощи психологов, медиков, педагогов дополнительного образования обеспечивается работа коррекционно-развивающих зон (уголков).

Педагоги выработали оригинальную модель паспорта каждого коррекционно-развивающего уголка. Паспорта отражают содержание работы модулей. В них есть страницы, освещающие педагогическое содержание, рекомендации по психологическим методам мотивирования детей, социально-педагогические материалы для родителей.

На основе модульной системы разработана и внедрена технологическая программа адаптации ребенка к условиям детского сада.

Дети в ДОУ приходят из семей с разной исходной социальной ситуацией развития. Положение осложняется тем, что в ДОУ ежемесячно появляются новые воспитанники, у которых уже трудный жизненный опыт. Временным творческим коллективом из числа специалистов модулей разработана программа адаптации воспитанника к условиям ДОУ.

Социальная педагогика

Модульная система предусматривает специальные формы обеспечения: регулярное проведение социально-психолого-педагогических консилиумов, работа учебного заведения в инновационном режиме развития, проведение мероприятий педагогического мониторинга. Мониторинг – одна из форм совместной деятельности специалистов, которые по единой программе проводят тестовые срезы, консультации по интерпретации полученных данных, консилиумы и педагогические советы.

Таким образом, модульная система позволяет реализовать на практике известный педагогический принцип – «единство требований к воспитаннику» в единой развивающей среде.

Ценность модульной технологии социального воспитания заключается еще и в том, что она имеет положительный потенциал трансформации социально-педагогического опыта. Систематически студенты математического факультета Барнаульского государственного педагогического университета знакомятся с практикой работы специалистов ДОО и модульной технологией их взаимодействия.

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ САМОАНАЛИЗА УРОКА

**Белорукова
Елена
Михайловна**
- учитель
начальных классов
гимназии № 42
г. Барнаула

Всякая работа, претендующая на успешность, невозможна без последующего анализа, выявления просчетов и перспектив. В работе любого учителя, в том числе и учителя начальных классов, самоанализ урока должен занимать важное место. Вместе с тем учителя не всегда любят заниматься самоанализом, возможно потому, что не всегда знают, с чего начать.

На мой взгляд, самоанализ, осуществляемый после проведения урока, должен быть тесно связан с замыслом урока, хотя и не дублировать его. Говоря о замысле, я имею в виду, в первую очередь, не план урока, а результат, к которому он должен привести. Это важно потому, что учитель, особенно работающий в системе развивающего обучения, в процессе урока может отойти от плана, перестраиваясь по ходу работы, в зависимости от ответов учащихся. А значит, готовя урок, учителю необходимо рассмотреть разные варианты развития урока, а в самоанализе представить и обосновать, почему он выбрал этот путь.

Самоанализ должен начинаться с представления **темы урока** и **основной цели**, в которой обычно и фиксируется результат урока.

Например, основную цель урока математики по теме "Выражения со скобками. Роль скобок в записи выражений" я определила как создание условий для самостоятельного открытия детьми способа нахождения значений выражений со скобками.

Затем мне кажется необходимым **показать место изучаемой темы в ряду других**.

Например, названная тема относится к разделу изучения действий курса математики 1 класса. В разделе это не первый урок, поэтому была возможность построить урок так, чтобы дети могли поднять и активизировать уже имеющуюся у них информацию, чтобы использовать ее для открытия нового знания в ходе разрешения поставленной перед ними проблемы. Здесь же мне представляется возможным заявить о расхождении с программой, если такое расхождение имеется.

Планируя данный урок, я увидела, что новая тема преподносится в учебнике практически в готовом виде на примере выражений, значения которых не меняются от того, есть там скобки или нет. Так как я работаю в системе развивающего обучения на основе деятельностного подхода, то для меня важным является построить работу на уроке так, чтобы у детей одновременно с получением полезной информации формировалась активная познавательная позиция – стремление к самостоятельному добыванию знаний. Именно поэтому я решила создать на уроке проблемную ситуацию, предложив детям найти значение такого выражения, ответ которого меняется в зависимости от наличия или отсутствия скобок. В процессе обсуждения проблемной ситуации дети должны были сами добыть новое знание.

Обо всем этом необходимо говорить, анализируя урок.

Основная цель урока всегда реализуется через решение *промежуточных задач*. На данном уроке добиться цели я предполагала с помощью следующего:

- 1) самостоятельного определения детьми темы урока;
- 2) в процессе движения от незнания к знанию постановки с моей помощью цели урока;
- 3) планирования предстоящей деятельности;
- 4) обсуждения проблемной ситуации и открытия способа решения заданий нового вида;
- 5) использования открытого способа в решении практических задач.

Конкретной развивающей цели на данный урок я не ставила, так как класс работает в системе развивающего обучения, и поэтому весь урок был направлен на формирование у детей основ учебной деятельности.

Решение промежуточных задач находит отражение в логике урока, поэтому дальше нужно сказать *о структуре урока*.

Поскольку система Л.В. Занкова не предполагает особую типологию уроков, данный урок имел следующую структуру:

- 1) целеполагание;
- 2) планирование;
- 3) разминка и открытие способа нахождения значений выражений со скобками;
- 4) использование открытого способа в решении практических задач;
- 5) рефлексивно-оценочный этап.

Анализируя урок дальше, мне кажется логичным сказать о тех вариантах развития урока и формах работы, которые учитель продумал заранее.

Например, данный урок мог пойти следующими путями.

Первый: большинство ребят сразу же после самостоятельного обдумывания проблемы вышли бы на открытие способа. В этом случае нам осталось бы убедиться в его правильности, сформулировать алгоритм выполнения действий и начать использовать его в решении практических задач, для чего я и подготовила необходимое их количество.

Второй: если бы после самостоятельной работы способ не был открыт, то я предложила бы самим обсудить проблему в паре в процессе выполнения дополнительного задания. Если бы и это не помогло, то мы бы пошли *по третьему* пути - проанализировали несколько специальных заданий-помощников, являющихся ориентирами для выделения системы операций, составляющих содержание общего способа действий, в группе.

Строя урок таким образом, разрабатывая разные его варианты, я пыталась реализовать такие свойства системы Л.В. Занкова, как процессуальный характер, то есть зависимость каждого отрезка учебного процесса от других, а также свойство коллизии - наличие проблемы, которую необходимо разрешить.

О программных требованиях к уроку также нужно сказать, что и было сделано чуть выше.

Эта часть самоанализа, на мой взгляд, может быть продумана заранее. А вот следующая часть, равнозначная первой, может быть сделана только после проделанной работы, так как в самоанализе необходимо выявить *соответствие итогов урока поставленным целям*.

Например, на данном уроке поставленные задачи оказались в основном решены. Перегрузки учащихся как физической, так и психической, не было благодаря смене видов деятельности и форм работы. Урок пошел по третьему пути. Для ребят оказалось достаточно трудным самостоятельно найти решение проблемы, однако в микрогруппе способ оказался открыт, что еще раз подтвердило преимущества групповой формы работы, которая предполагает больший психологический комфорт во время обсуждения проблемы со сверстниками без давления со стороны учителя.

Самоанализ урока будет не полон без *учета своих ошибок и выводов на будущее*.

Творческая лаборатория учителя

Например, на данном уроке были несколько затянуты письменные виды работы. Это произошло из-за низкой скорости письма детей данного класса. В результате мы не успели выполнить несколько очень интересных и полезных заданий, направленных на отработку открытого способа.

Этот недостаток был мной учтен, и следующий урок по открытию способа сложения двузначных чисел прошел в более высоком темпе.

Таким образом, я считаю, что работа по самоанализу урока, несмотря на всю сложность, способствует повышению эффективности работы учителя.

ХРОНОЛОГИЯ

Даты основания высших педагогических учебных заведений (отделений, факультетов) в Западной Сибири

- 1902 г. - Томский учительский институт. 1930 г. - Томский государственный педагогический институт (ныне ТГПУ).
- 1910 г. - Высшие женские курсы при Томском университете, закрыты 2.06.1920 г.
- 1912 г. - Омский учительский институт. 1920 г. - Омский институт народного образования (ИНО). 1932 г. - Омский государственный педагогический институт (ныне ОГПУ).
- 1916 г. - Тобольский учительский институт. 1954 г. - Тобольский государственный педагогический институт.
- 1917 г. - Физико-математический и историко-филологический факультеты в Томском университете.
- 1918 г. - Новониколаевский учительский институт (ныне г. Новосибирск).
- 1935 г. - Новосибирский вечерний педагогический институт.
- 1939 г. - Заочное отделение Новосибирского педагогического института.
- 1940 г. - Дневное отделение Новосибирского педагогического института (ныне НГПУ).
- 1920 г. - Томский рабочий институт со школьно-педагогическим отделением.
- 1930 г. - Педагогический факультет Томского университета. 1931 г. - Томский педагогический институт (ныне ТПГУ).
- 1930 г. - Уральский аграрно-педагогический институт (в г. Тюмени). 1933 г. - Педагогический институт (ныне ТГУ).
- 1933 г. - Барнаульский учительский институт. 1941 г. - Барнаульский педагогический институт (ныне БГПУ).
- 1933 г. - Вечернее отделение по подготовке учителей с высшим образованием при Кемеровском педтехникуме. 1953 г. - Кемеровский государственный педагогический институт (ныне КГУ).
- 1934 г. - Тюменский учительский институт.
- 1939 г. - Бийский учительский институт. 1953 г. - Бийский государственный педагогический институт (ныне БиГПУ).
- 1939 г. - Новокузнецкий учительский институт. 5 августа 1944 г. преобразован в Новокузнецкий государственный педагогический институт.
- 1949 г. - Ишимский учительский институт. 1954 г. - Ишимский государственный педагогический институт.
- 1949 г. - Горно-Алтайский учительский институт. 1953 г. - Горно-Алтайский государственный педагогический институт (ныне ГАГУ).
- 1959 г. - Новосибирский государственный университет, на ряде факультетов которого ведется подготовка и педагогических кадров.
- 1969 г. - Нижневартовский государственный педагогический институт.
- 1973 г. - Алтайский государственный университет.

Сост. П.П. Костенков



70 лет со дня рождения
выдающегося российского
ученого-педагога, академика РАО,
президента МАНПО
Виталия Александровича Слостенина

Виталий Александрович родился 5 сентября 1930 года в г. Горно-Алтайске Алтайского края в крестьянской семье. По окончании педагогического училища в 1948 г. был направлен на учебу в Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина. Уже в студенческие годы он проявляет глубокий интерес и склонность к научным исследованиям. Будучи студентом был отмечен золотой медалью на Всесоюзном конкурсе студенческих научных работ.

Защитив кандидатскую диссертацию, В.А. Слостенин с марта 1956 г. работает преподавателем кафедры педагогики и психологии Тюменского педагогического института. В октябре 1957 г., в возрасте 27 лет, назначается проректором этого института сначала по учебной, а затем по научной работе. Работая в этой должности в течение 12 лет, проявил себя талантливым организатором педагогического образования. В феврале 1969 г. Виталия Александровича переводят в центральный аппарат Министерства просвещения РСФСР в качестве заместителя начальника Главного управления высших и средних педагогических учебных заведений.

В 1976 г. В.А. Слостенин блестяще защищает докторскую диссертацию «Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки».

С января 1977 г. Виталий Александрович работает в МГПИ (МПГУ) заведующим кафедрой педагогики начального обучения. В 1980 г. организует кафедру педагогики и психологии высшей школы, а в 1985 г. – уникальный в своем роде факультет педагогики и психологии. Возглавляя их до настоящего времени, он реализует систему многоуровневого образования. В.А. Слостенин разработал государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования нового поколения по специальностям «Педагогика», «Социальная педагогика», «Педагогика и психология». На факультете готовятся бакалавры, специалисты, магистры, функционирует аспирантура и докторантура. Образовательный процесс на факультете осуществляется на основе оригинальных авторских программ с использованием современных педагогических технологий.

Ученый занимает лидирующее положение в области методологии, теории и практики педагогического образования. Он является одним из разработчиков общей концепции педагогического образования, автором более 300 научных работ, в том числе 16 монографий и 6 учебных пособий по педагогике. Труды В.А. Слостенина переведены на 15 языков, изданы в США, Великобритании, Франции, Германии, Японии, Китае и других странах мира. В рамках комплексной научной программы Российской академии образования он исследует содержание и субъектно-деятельностные технологии подготовки учителя.

Профессор Слостенин создал мощную научную школу, которая представлена практически во всех регионах Российской Федерации. Им подготовлено почти 200 кандидатов и докторов педагогических и психологических наук.

Юбилейная страница

В.А. Слостенин – член Совета по педагогическому образованию Министерства образования, председатель Головного совета «Проблемы педагогики», председатель Учебно-методического совета по общей и социальной педагогике и психологии УМО педагогических вузов, заместитель председателя экспертного совета ВАК по педагогике и психологии, председатель совета по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук, главный редактор журнала «Известия Российской академии образования».

С января 1989 г. – член-корреспондент АПН СССР, с июня 1992 г. – действительный член Российской академии образования, с июля 1999 г. – президент Международной академии наук педагогического образования. Избран академиком ряда общественных академий.

В марте 1996 г. Виталию Александровичу Слостенину присвоено почетное звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации». В 1999 г. стал лауреатом премии Правительства Российской Федерации в области образования. Награжден орденом «Знак Почета», медалями имени К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, С.И. Вавилова, А.С. Макаренко, И. Алтынсарина, К.Н. Кары-Ниязова и другими. Является отличником просвещения СССР и большинства союзных республик.

Президиум ЗСО МАНПО, редакционный совет и редколлегия журнала «Педагог» сердечно поздравляют Виталия Александровича со славным юбилеем, выражают искреннюю признательность и почтение величайшему Ученому-Педагогу, настоящему Человеку, созидателю, гражданину, бескорыстно и щедро отдающему свои мудрость, опыт, знания и талант ученикам и коллегам, надеются на дальнейшее плодотворное многолетнее сотрудничество и желают доброго здоровья, благополучия, реализации идей и планов на благо развития российского образования, на благо развития нашей Родины.

*Президиум ЗСО МАНПО,
редсовет, редколлегия
журнала «Педагог»*



**НАВСТРЕЧУ ЮБИЛЕЮ –
70-летию со дня рождения
доктора педагогических наук,
профессора БГПУ,
действительного члена МАНПО
Ивана Кирилловича Шалаева**

Иван Кириллович Шалаев родился 5 февраля 1931 года в селе Маралиха Краснощековского района.

В 1950 году окончил Колыванстроевскую среднюю школу в Змеиногорском районе. Некоторое время выпускник провел в раздумьях: стать ли ему педагогом или посвятить себя музыке (у него был абсолютный музыкальный слух). Клавдия Васильевна Платонова – директор школы – при вручении аттестата зрелости заметила: "Будущему композитору". Выбор помог сделать школьный учитель математики П.П. Татарчук. По его рекомендации Иван поступил в Барнаульский государственный учительский институт, где на математические способности студента обратила внимание преподаватель Анфиса Петровна Ореховская. Успешно закончив физико-математическое отделение, в 1952 году Иван Кириллович начинает работать директором Верх-Слюдянской средней школы Усть-Калманского района (а завучем была К.В. Платонова). Он оказался в педагогическом коллективе самым младшим по возрасту (ему исполнилось 21 год), но самым старшим по должности. Здесь раскрывается причина возникновения МПЦУ (мотивационное программно-целевое управление).

В тридцать три года И.К. Шалаев становится заведующим Усть-Калманского района (самым молодым в крае). В Усть-Калманке Иван Кириллович прожил более десяти лет.

Сельская жизнь закончилась в шестьдесят девятом. В этом году И.К. Шалаев становится директором 72-й средней школы г. Барнаула. Будучи директором школы, подготовил кандидатскую диссертацию. Затем он переходит на должность старшего преподавателя Алтайского государственного университета и вскоре защищает диссертацию. Получилось, что ни музыка, ни математика не стали главными в его судьбе, но таковой стала теория управления (МПЦУ).

В сентябре 1980 года Иван Кириллович приходит работать в Барнаульский государственный педагогический институт (сейчас БГПУ). С этого периода и до настоящего времени он успешно руководит кафедрой психологии управления. Он читает ведущий курс на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, ведет практические и лабораторные занятия, руководит подготовкой выпускных, дипломных работ, магистерских, кандидатских и докторских диссертаций.

И.К. Шалаев продуктивно занимается научными исследованиями в области повышения эффективности управленческого труда работников образования. Итог этих исследований отражен в докторской диссертации, защищенной в 1990 году. Разработанные И.К. Шалаевым теория и технология МПЦУ активно используются исследователями в различных регионах России в качестве методологического знания, а под непосредственным его научным руководством защищено свыше 25 кандидатских и докторских диссертаций. В настоящее время он руководит 3 докторантами, более 20 аспирантами и соискателями. Предложенная И.К. Шалаевым технология аттестации педагогических кадров не только широко используется в России (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Алтайский край), но и высоко оценена за рубежом (Германия). В рамках научного направления им опубликовано 130 научных

Юбилейная страница

работ, в том числе монографическое издание, 10 учебных пособий, часть из которых рекомендована Министерством образования РФ в качестве учебных пособий для системы повышения квалификации работников образования.

На основе авторского курса И.К. Шалаева "Психология управления" повысили свою квалификацию свыше 10000 научно-педагогических и руководящих работников Алтайского края.

Значителен вклад И.К. Шалаева в развитие науки и совершенствование управления образованием. Им создана и успешно реализована целевая специализированная программа "Совершенствование управления образованием в Алтайском крае на 1996-2000 годы". Поддерживая и развивая российско-германское сотрудничество и обеспечивая постоянное научное кураторство отделения модерации организаторов образования в российско-германском центре, И.К. Шалаев предложил интегративную педагогическую систему модерации, которая была внедрена в практику.

Самое активное участие принимал И.К. Шалаев в создании и последующей деятельности диссертационных советов: с 1992 г. он является председателем кандидатского, а с 1998 г. – докторского диссертационного совета при Барнаульском государственном педагогическом университете по специальностям 13.00.01 – общая педагогика и 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Он является членом диссертационных советов (докторского и кандидатского) и других вузов. И.К. Шалаев успешно руководит в БГПУ деятельностью научно-исследовательского института по проблемам управления образованием.

За научные достижения И.К. Шалаеву была присуждена премия Алтайского края в области науки и техники за 1999 год. Он является действительным членом Российской академии информатизации образования, членом-корреспондентом Сибирского отделения Международной академии наук высшей школы, председателем научного совета этой академии по сравнительной педагогике.

Иван Кириллович – требовательный, в то же время демократичный и заботливый в отношениях с людьми руководитель. Заслужил авторитет и уважение у профессорско-преподавательского коллектива вуза, студентов, общественности г. Барнаула, Алтайского края и многих регионов России.

Трудовая и общественная деятельность И.К. Шалаева отмечены многочисленными поощрениями и наградами. Ему присвоено в 1964 году почетное звание «Заслуженный учитель школы РСФСР». Награжден значком «Отличник народного просвещения», Почетным знаком «За активную работу в педагогическом обществе РСФСР», медалью «За доблестный труд», медалью «Ветеран труда», значком «Отличник просвещения СССР» и другими.

От всей души поздравляем юбиляра – замечательного человека, настоящего Учителя и талантливого ученого!

***В.М. Лопаткин,
П.К. Одинцов,
Г.А. Калачев***



**75 лет со дня рождения
и 50 лет научно-педагогической
деятельности
профессора БГПУ,
действительного члена МАНПО
Широковой Евдокии Фроловны**

Родилась Евдокия Фроловна 21 августа 1925 года в семье крестьянина села Стрелецкая Слобода Рузаевского района Мордовской АССР. После окончания в 1943 году средней школы работает старшей вожатой средней школы, инструктором ГК ВЛКСМ, в 1946 году принята в члены КПСС. В 1946 году поступила и в 1950 году окончила Мордовский государственный педагогический институт, была рекомендована в аспирантуру.

После окончания аспирантуры в Ленинградском педагогическом институте им. А.И. Герцена Евдокия Фроловна Широкова успешно защитила диссертацию, получив ученую степень кандидата педагогических наук.

С 1953 по 1957 год заведует кафедрой педагогики и психологии Бийского госпединститута. С 1957 г. работает в Барнаульском государственном педагогическом университете (ст. преподаватель, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии, проректор по учебной работе, профессор кафедры социальной и педагогической технологий БГПУ).

Жизнь и деятельность Широковой связана с общественно-политической жизнью края и города Барнаула. Она работала секретарем и избиралась депутатом Алтайского краевого Совета народных депутатов, возглавляла краевую комиссию по народному образованию, избиралась членом президиума крайкома профсоюза работников просвещения, высшей школы и науки, председателем окружных избирательных комиссий по выборам в Верховные Советы СССР и РСФСР, руководила на общественных началах Барнаульским городским институтом усовершенствования учителей.

На протяжении 25 лет руководила краевым научно-методическим советом по пропаганде психолого-педагогических знаний и являлась членом правления краевой организации общества «Знание», возглавляла секцию при Алтайском краевом педагогическом обществе.

В Барнаульском педуниверситете Е.Ф. Широкова – организатор школ молодых преподавателей и кураторов, руководитель разработки первого пятилетнего комплексного плана и системы воспитательной работы со студентами, руководит «Педагогическим клубом» студентов матфака, является членом ученого совета БГПУ. Евдокия Фроловна является автором 230 научных работ по актуальным проблемам обучения и воспитания в школе и вузе.

В 1986 году Е.Ф. Широковой присвоено почетное звание «Заслуженный работник культуры РСФСР». За многолетний добросовестный труд награждена четырьмя правительственными медалями: «За трудовую доблесть», «За доблестный труд в Великой Отечественной войне в 1941-1945 гг.», «Ветеран труда», юбилейной медалью в честь 50-летия Победы в Великой Отечественной войне, знаками: «50 лет Победы», «Отличник народного просвещения», «Отличник просвещения СССР», «За отличные успехи в области высшего образования», «За активную лекционную работу» (Всесоюзное общество «Знание»), почетными

Юбилейная страница

грамотами Алтайского крайисполкома и Барнаульского горисполкома, благодарностями. Награждена Почетной грамотой администрации Алтайского края и Законодательного собрания Алтайского края.

В настоящее время Е.Ф. Широкова работает профессором кафедры социальной и педагогической технологий Барнаульского государственного педагогического университета.

Сердечную благодарность, пожелания доброго здоровья выражают Евдокии Фроловне ее коллеги и ученики.

*Редсовет, редколлегия
журнала «Педагог»*



75 лет доктору филологических наук,
профессору ГАГУ, академику МАНПО,
члену Союза писателей России
Сергею Сергеевичу Каташу

Родился Сергей Сергеевич 25 декабря 1925 года в с. Онгудай Горно-Алтайской автономной области. Трудовую деятельность начал в 1939 году.

После окончания национального рабфака МГПИ им. В.И. Ленина в 1948 году он работает учителем русского, алтайского языков и литературы в областной национальной школе, главным редактором областного национального книжного издательства, лектором областного комитета КПСС, начальником областного управления культуры.

С 1962 года жизнь С.С. Каташа связана с Горно-Алтайским педагогическим институтом (позднее преобразованном в классический университет при активном участии Сергея Сергеевича): старший преподаватель, заведующий кафедрой алтайского языка и литературы, доцент, декан историко-филологического факультета, исполняющий обязанности ректора, затем проректора по научной работе, профессор.

В 1984 году Сергей Сергеевич успешно защитил докторскую диссертацию. Диапазон научно-творческих интересов ученого-литературоведа широк: он исследует истоки родной алтайской литературы, начиная от древних архаических фольклорных жанров, изучает проблемы современной литературы народов России и СНГ. С результатами литературоведческих исследований ученый активно выступает на международных, межвузовских научных тюркологических и алтаистических конференциях, форумах.

С.С. Каташ широко известен в Республике Алтай и за ее пределами как один из ведущих критиков-литературоведов, исследующих актуальные проблемы национальной литературы и фольклора.

С 1950 года он занимается литературным творчеством. Сергей Сергеевич - член Правления Союза писателей республики Алтай, возглавляет секцию критики и литературоведения. Профессор С.С. Каташ - автор монографий и учебников для алтайских школ: "Литературные портреты" (1971), "Путь молодой литературы (1973), "Мифы, легенды Горного Алтая (1978), "Мудрость всегда современна" (1984), "Эркемен - человек ласковый" (1998), "Лик Алтая (литература, история, культура)" (2000). Ученый участвовал в подготовке одиннадцатитомной энциклопедии алтайского героического эпоса "Алтай баатырлар" - "Алтайские богатыри", изданной институтом гуманитарных исследований Республики Алтай, "Истории алтайской литературы" в 2-х томах, одобренной к публикации Институтом мировой литературы РАН, академического издания "История советской многонациональной литературы" и др.

С.С. Каташ принимает активное участие в общественной жизни родного вуза, города, Республики Алтай, Алтайского края. Он - страстный пропагандист интернационализма. Член правления краевой и российской организаций общества "Знание", член российского Комитета тюркологов, член постоянного международного алтаистического конгресса РИАС - далеко не все общественные поручения Сергея Сергеевича.

За многолетнюю активную общественную и научную работу в сфере культуры и образования Сергей Сергеевич Каташ награжден Орденом Дружбы народов, Золотой Медалью ЮНЕСКО, удостоен почетного звания "Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации".

Сердечно поздравляем Сергея Сергеевича с замечательным юбилеем, желаем новых творческих свершений!

*Редсовет, редколлегия
журнала «Педагог»*

К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ФЕОДОСИЯ ФЕОДОСЬЕВИЧА ШАМАХОВА

Феодосий Феодосьевич Шамахов, выдающийся сибирский ученый – историк народного образования, родился 20 октября 1900 г. в селе Нероново Солигаличского района Костромской области.

В 1925 г. окончил Московский государственный университет и был направлен на работу в Томск преподавателем русского языка и литературы средней школы.

Молодой специалист умело сочетал учительскую деятельность с научно-педагогическим поиском. Его пригласили на службу в Томский пединститут, где он трудился с 1930 по 1966 гг. С 1932 по 1939 гг. был заместителем директора по учебно-научной работе, а с 1942 по 1949 гг. – директором ТГПИ. В 1944 г. Феодосий Феодосьевич избран заведующим кафедрой педагогики вуза. Под его руководством кафедра окрепла и оказала огромную помощь школам Томской области.

В 1941 г. Шамахов защитил кандидатскую диссертацию “Средняя школа Сибири в период первой русской революции 1905-1907 гг.”, а в 1958 г. - докторскую диссертацию на тему: “Школа Западной Сибири в конце XIX – начале XX вв.” Он стал первым из сибиряков, кому была присуждена ученая степень доктора педагогических наук.

С 1966 по 1978 гг., до ухода на пенсию, Ф.Ф. Шамахов работал профессором кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического института.

Он положил начало систематическому исследованию проблем истории народного образования в Западной Сибири (конца XIX - XX вв.). Разработал вопросы методологии и историографии, связанные со становлением и развитием общеобразовательной и профессиональной школы региона. Им опубликовано в центральной и местной печати 130 статей и 24 книги (монографии, сборника). Статьи Ф.Ф. Шамахова публиковались в “Педагогической энциклопедии”, “Педагогическом словаре”, в многотомном труде по “Истории педагогической мысли и школы СССР”, в пятитомной “Истории Сибири”, в журнале “Советская педагогика”.

Результаты многолетних исследований опубликованы им и в “Ученых записках Томского пединститута (т. VIII, X, XI, XIV, XVI), в монографиях: “Школа Западной Сибири в конце XIX – начале XX вв.” (1957), “Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907-1917 гг.)” (1966), “Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти” (1970), “Из истории сибирской школы (1917-1931 гг.)” (1976), “Томский педагогический институт” (1981). По его инициативе и с его личным участием в 1981-1985 гг. были изданы три монографии: “Школа Сибири за 60 лет Советской власти”, “Очерки истории профессионально-технического образования в Сибири (1917-1980 гг.)”, “Очерки истории высшего и среднего специального образования в Сибири (1917-1980 гг.)”.

Феодосий Феодосьевич создал школу сибирских историков образования.

За большие заслуги перед Отечеством Шамахов награжден Орденом Трудового Красного Знамени, медалями “За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.”, “За трудовое отличие”, “30 лет победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.”, “Ветеран труда”, а также значком “Отличник народного просвещения”.

За исследование вопросов истории образования в Сибири был удостоен звания лауреата премии Комсомола Алтая.

Умер Ф.Ф. Шамахов 14 февраля 1994 года.

П.П. Костенков

КОГДА ЦЕЛОЕ БОЛЬШЕ СУММЫ СВОИХ ЧАСТЕЙ

Ткач

Мария

Федоровна

- кандидат педагогических наук, доцент
НГПУ

Издательством Пятигорского государственного лингвистического университета в 1998 году выпущен в свет трехтомник И.П. Раченко "Интегративная педагогика". В этом пособии речь идет не об очередном учебнике или альтернативном курсе по педагогике, а об организационно-методических приемах, которые помогут каждому заинтересованному преподавателю создать свою образовательную систему, позволяющую получать гарантированные результаты в реальной ситуации при минимальных затратах времени, сил и финансовых средств (что в наше время немаловажно).

Как возникла идея интегративного подхода у автора? Тут помог случай. Работая в одной из сельских школ, Иван Петрович преподавал сразу шесть дисциплин и невольно обратил внимание на то, что в каждом предмете есть немало учебных тем, заимствованных из других дисциплин, при этом естественные связи разорваны, а межпредметные ситуации рассматривались довольно-таки искусственно. Таким образом, целостное восприятие ребенком учебного материала было очень затруднено. А при наличии нескольких учителей-предметников у ребенка возникало еще и психологическое разделение знаний по ассоциации на конкретного учителя. Но ведь все науки произошли из одного корня. Значит и методы преподавания могут быть если не едиными, то интегрированными, подобными.

Действительно, объекты и методы изучения разных наук в чем-то схожи, хотя большинство людей быстрее замечают разницу между похожими предметами и объектами, чем находят общее в совершенно, на первый взгляд, разных явлениях. Науки придумали люди, в природе наук нет. Поэтому целостный подход к обучению может быть применен и достаточно эффективно.

Практически в каждой науке и, в частности, в педагогике появление какого-либо понятия связано с новым явлением или особым взглядом на известные теории. Может возникнуть вопрос: "А что, хоть одна известная педагогическая система отрицала идею интеграции? Разве в классической дидактике не развиты межпредметные связи?"

Да, в педагогической теории существует множество образовательных систем, персонифицированных по имени автора или выделяющих определенный психолого-педагогический аспект. Например, система личностно-ориентированного обучения учитывает особенности мышления и психики обучающегося. Это, конечно, не означает, что другие системы игнорируют эти особенности, но самим названием подчеркивается приоритет ориентации на личность учащегося. Система развивающего обучения основана на подаче учебного материала на высоком уровне сложности, когда "обучение забегает вперед развития". При этом другие системы также развивают мыслительные способности, эмоциональную сферу школьников и также являются развивающими. Но сам термин означает определенную педагогическую технологию и принадлежит определенным авторам. Также следует относиться и к интегративной педагогике.

Дахин

Александр

Николаевич

- кандидат педагогических наук, доцент
НГПУ

При этом дедуктивное распространение общефилософских идей и положений на специфическую сферу образования дает осмысление и новое видение традиционных образовательных структур.

Речь действительно может идти не о некоей единой и неделимой педагогической системе, а о значительном наборе и гибком сочетании педагогических теорий, каждая из которых по самой своей природе интегративна. Это, в первую очередь, теория образовательного целеполагания, дидактические основы, теория проектирования образовательного процесса, теория стандартизации в образовании и другие аналогичные, достаточно общие и целостные теории.

Система новых понятий, особенно в гуманитарной области, не всегда может быть представлена однозначной, упорядоченной, линейной цепочкой категорий. Поэтому обратимся к понятию "интегративная педагогика" с разных позиций: педагогических, формально-логических, семантических, эмпирических и естественнонаучных. Ни одна образовательная система не является замкнутой, фрагментарной, абсолютно закрытой. Говорить же об интегративности (или внутренней открытости) мы будем в том случае, когда образовательная система способна оперативно отреагировать на изменения социальной среды, в которой она развивается.

Исходя из формально-логического подхода, принцип противопоставления понятий (в логике - контрадикция) "интегративная" - "фрагментарная" в данном случае не целесообразен. Понятия вариативная, гибкая, вероятностная, модульная, оптимальная, эффективная образовательные системы мы будем рассматривать как соподчиненные (координационные) с понятием "интегративная педагогика", которое рассматривается нами как сопоставимое с существующими в педагогической науке терминами. Автор при этом подчеркивает важность высокой степени мобильности и быстроты реакции образовательной системы на социально-экономическую ситуацию.

Исходя из теории интеграции И.П. Раченко мы спроектировали ряд специальных интегрированных курсов: "Интернет в школе", "Интегральная логика" и другие. В интегрированных курсах немало "тем - перехлестов". Сближение перспективных целей обучения всех учителей-предметников может быть основой объединения образовательной деятельности. Назовем признаки интегрированного предмета. Во-первых, это курс, представляющий собой новое сложное единство, лежащее в качественно иной плоскости, чем те два или три предмета, на основе которых он спланирован. Поэтому ни присутствие нескольких учителей, ни механическое объединение материала учебных дисциплин не является показателем уровня интегрированности. Уровень этот определяется тем кругом задач, которые возможно выполнить только благодаря интегрированным формам обучения.

Урок учителя могут проводить вместе или отдельно, но результат достигается только их совместными, объединенными усилиями. В рамках интегрированного курса учителя определились, что считать важным, а что второстепенным, чтобы научить школьников рационально оформлять работу, используя общепринятые формы записи информации в свернутом виде, правильно строить устные ответы, прививать им навыки самоконтроля, самооценки, систематизировать знания. Во-вторых, интегрированный курс предполагает объединение понятийно-информационного аппарата учебных предметов. В-третьих, эффективно решается задача сравнительно-обобщающего изучения материала и формирования у школьников умения сопоставлять и противопоставлять явления и объекты. В-четвертых, интеграция проявляется в такой деятельности учащихся, когда школьники сами начинают сопоставлять факты, суждения об одних и тех же явлениях, событиях, устанавливая связи и закономерности между ними, применяют совместно выработанные учебные умения, а также овладевают культурой ведения полемики и навыками коллективной мыслительной деятельности. Таким образом, можно сформулировать главную цель интегративного подхода в педагогике: научить детей видеть мир целостным и помочь лучше ориентироваться в нем.

Новая книга

Первый том "Интегрированной педагогики" посвящен общим вопросам конструирования педагогических систем. Во втором автор описывает научную организацию педагогического труда, раскрывает сущность принципов и методов НОПТ в аспекте их приложения к практике. Здесь же рассматривается теория и практика научного управления образовательным процессом. Третья часть раскрывает существо диагностических методик, направленных на формирование психофизиологической, психолого-педагогической и организационной готовности учителя к творческой деятельности. Практические задания, содержащиеся в третьей части, позволяют проектировать, оценивать и прогнозировать совершенствование своей педагогической деятельности.

Эта книга не обычная и не очень привычна для учителя-практика. Она не столько для чтения, сколько для самообразования. Поэтому может считаться настольной. Главное ее назначение - это руководство к практическим действиям.

Детальное понимание интегративной педагогики, ее роль в формировании профессиональной грамотности и функциональной компетентности педагога читатель узнает из пособия доктора педагогических наук, профессора И.П. Раченко.

Идеи интеграции и междисциплинарности научных исследований в настоящее время очень актуальны и перспективны. Иван Петрович предвидел это и загодя создал целую научную школу последователей интегративной педагогики. За что ему большое спасибо!

ВСЕРОССИЙСКИЙ СИМПОЗИУМ «ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРЫ»

21-22 сентября с.г. в Бийском государственном педагогическом институте состоялся Всероссийский симпозиум «Человек культуры». Для участия в работе научного форума подали заявки около 200 человек – известные ученые, преподаватели вузов, аспиранты городов Абакана и Барнаула, Горно-Алтайска и Ижевска, Кемерово и Кузнецка, Карачаевска и Кургана, Тамбова и Тюмени, Якутска, Рубцовска, Шадринска и Набережных Челнов, Челябинска и Москвы, Красноярска и Улан-Удэ, а также из сел Орловка Ставропольского края и Николаевска Прикубанского района Карачаево-Черкессии. Организационный комитет симпозиума возглавил ректор БигПИ (ныне БигПИУ), профессор, академик МАНПО Константин Георгиевич Колтаков.

В адрес участников симпозиума поступило приветствие главы Администрации Алтайского края А.А. Сурикова. В послании сказано: «Какие бы пути возрождения России ни предлагали сегодня политики, бесспорно одно – будущее нашей страны во многом определит уровень развития образования. Процесс этот не может осуществляться в атмосфере бездуховности, забвения наших нравственных ценностей и приоритетов, утраты великих культурных традиций Отечества. Потому тематика работы симпозиума «Человек культуры» не может не вызывать удовлетворения.

Не будем сетовать на сегодняшнее время, хотя оно, действительно, нелегкое для российского образования. Можно гордиться, что в сложный период реформ учителя школ, преподаватели средних специальных учебных заведений, ученые вузов в большинстве своем оказались едины в искреннем стремлении сохранить лучшее, что было в отечественном образовании, а также наполнить его новым, диктуемым временем содержанием. Наглядный пример такого конструктивного подхода – симпозиум «Человек культуры», организованный Бийским государственным педагогическим институтом.

Желаю участникам научного форума успешной работы, продуктивного диалога и взаимопонимания!»

С приветственным словом к участникам симпозиума обратился глава Администрации г. Бийска Г.Г. Карпушкин.

В рамках работы симпозиума состоялось чествование доктора педагогических наук, профессора, академика РАО Виталия Александровича Слостенина в связи с юбилейным днем рождения.

На пленарном заседании с докладами выступили:

В.А. Слостенин – академик РАО, президент МАНПО, доктор педагогических наук, профессор («Российская школа как феномен европейской педагогической культуры»);

А.И. Крупнов – доктор психологических наук, профессор («Психологические проблемы развития свойств личности»);

А. С. Жарков – доктор технических наук, генеральный директор ФНПЦ «Алтай» («Научные исследования в эпоху глобальной информатизации»);

И.В. Никитина – кандидат философских наук, доцент БигПИ («Человек в «постиндустриальном мире»; сверхкультура или «посткультура» – участь человечества в информационном обществе?»);

В.Е. Ключко – доктор психологических наук, профессор («Культурно-историческая психология и психосинергетика»);

В.Г. Леонтьев – доктор психологических наук, профессор («Психологические механизмы мотивации»);

Информация

А.Н. Орлов – доктор педагогических наук, профессор («Педагогическая антропология как условие целостного изучения личности»);

С.И. Кудинов – доктор психологических наук, профессор («Психологические проблемы формирования личности»);

В.П. Никишаева – кандидат филологических наук, профессор («Художественный историзм, или Постижение Н.В. Гоголя»).

Работа симпозиума осуществлялась по следующим секциям: «Гуманитарная образовательная среда формирования человека культуры»; «Личность в информационном обществе: философские, культурологические, психолого-педагогические проблемы становления и развития»;

«Диалог культур. Нравственные приоритеты ценностных ориентаций в образовании»; «Образование рубежа XXI века: вектор гуманизации и гуманитаризации».

В рамках работы симпозиума прошла Всероссийская конференция «Становление личности на современном этапе». Под председательством В.А. Сластенина прошло заседание президиума Сибирского отделения МАНПО. Работала Школа молодых ученых. Состоялось совещание ректоров вузов Сибири.

В БиГПИ побывали руководители сельских районов Восточной зоны края, которые приняли участие в пленарном заседании симпозиума и работе секций руководителей районов, предприятий города, работников системы образования; они встретились со студентами. На симпозиум прибыли главы администраций и председатели комитетов по образованию Алейского, Еыстро-Истокского, Бийского, Ельцовского, Зонального, Красногорского, Петропавловского, Смоленского, Советского, Солонешенского, Солтонского, Тогульского, Троицкого и Целинного районов.

На встречах со студентами обсуждались вопросы их предстоящего трудоустройства, обеспечения жильем, уровня зарплаты молодых специалистов.

По результатам работы симпозиума принято следующее обращение: «Мы живем в уникальное по насыщенности переменами и жестокости время, когда вопрос «каким быть человеку культуры?» означает «быть или не быть человечеству». Вид *homo sapiens* дошел до границ возможности своего существования в качестве хозяина планеты и господина природы, живой и неживой, техноструктуры общества. Возведя разум и свободу в абсолюты, индустриальное общество и его культура потерпели катастрофу, породив к исходу XX века глубочайший кризис. Об этом говорят такие проблемы современной цивилизации, лидерами и эталоном которой стали страны Запада, как экологическая, рост наркомании и преступности, опустошенность человека, экономические и социальные потрясения, эскалация насилия как в отношениях между государствами (вспомним судьбу сербов Косова), так и в частной жизни.

Опираясь на каноны рационализма, люди Запада сто лет пытались найти решения проблем современности, отрицая прошлое ради будущего. В этом смысле «западной» была и советская культура, а тем более является культура современной России. Между тем высокая культура создавалась теми, кто сумел преодолеть этот соблазн «простого» решения вопроса о прогрессе и органично соединил традиционные русские ценности и европейский гуманизм.

Западный вариант культуры ведет человечество в тупик, а информационное общество с кибернетическими джунглями доводит этот тупик до предела, превращая человека в киборга.

«Постиндустриальное общество» в том виде, в каком оно уже создано в США и странах «золотого миллиарда», – смертный приговор человеческому разуму, вере, морали и искусству. Превращение человека в «потребителя», в эгоиста для нас, русских, не приемлемо вдвойне, ибо противоречит тысячелетней традиции нашей культуры. Мы не можем согласиться с тем, что бездуховность подается как общечеловеческая ценность, а исконное русское стремление к идеалам справедливости и равенства расценивается как доказательство нашей отсталости. В XXI век мы входим не для того, чтобы согласиться с ролью второсортной нации на задворках США.

Информация

Как уже не раз было в истории, спасти себя мы сможем только если спасем все человечество от участи рабов .компьютера и собственных страстей. Но для этого мы должны использовать весь потенциал, который накоплен «людьми культуры» Запада, Востока и России за тысячелетия истории, включая положительные стороны, систему ценностей культуры Древней Руси, России царской и советской: патриотизм, коллективизм, соборность, уважение к морали, взгляд на интеллигенцию как на совесть своего народа, а не только как на интеллект. «Бинарность» русской культуры не есть ее порок, это свидетельство широты размаха и богатства ее возможностей как культуры национальной и интернациональной, «вселенской».

Принцип «не техника, а человек - творец культуры» должен стать краеугольным камнем мира будущего. Осознание ценностей природы и традиций наряду с правом на творчество нового требует умения сопрягать противоположности, на котором веками строилась русская культура. Это надежда человечества на будущее».

***В.А. Возчиков,**
член-корреспондент МАНПО*

Содержание

<i>Гончаров В.Н.</i> НА ИСХОДЕ ВЕКА	3
<i>Лопаткин В.М., Вороб Ю.Г.</i> О РОЛИ АЛТАЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ШКОЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КАЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	6
<i>Турченко В.Н.</i> НЕОБХОДИМОСТЬ РАДИКАЛЬНО НОВОГО ПОДХОДА К СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	12
<i>Колтаков К.Г., Москвичев И.И.</i> КОНФЛИКТНОСТЬ СОВРЕМЕННОСТИ И КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ИСТОРИИ	18
<i>Беспалов А.М., Гербет О.И.</i> ЦЕЛОСТНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	23
<i>Журавлев В.М.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ (МОЖЕТ ЛИ ЛОГИКА НАУЧИТЬ ЧЕЛОВЕКА ПРАВИЛЬНО МЫСЛИТЬ?)	29
<i>Черниченко Б.А.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ г. БАРНАУЛА	33
<i>Лазаренко И.Р.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ НОВШЕСТВО	39
<i>Возчиков В.А., Колтаков К.Г.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ	43
<i>Ромашина С.Я.</i> КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ НА КЛАСС КАК ОСНОВНОЙ МЕХАНИЗМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ	50
<i>Кундозерова Л.И., Густяхина В.П., Редлих С.М.</i> НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	58
<i>Москальчук Г.Г.</i> ОЦЕНКА ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДА НА УРОВНЕ ГАРМОНИИ ЦЕЛОГО	61
<i>Трофимова Е.Б., Захарова Н.С.</i> СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫЕ СЛОВА В КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)	67
<i>Манузина Е.Б., Дейкина А.Ю.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	71
<i>Голубь П. Д.</i> РОЛЬ И МЕСТО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЗИКИ В РАЗВИТИИ МИРОВОЙ НАУКИ	75
<i>Федорова Т.С.</i> ТВОРЧЕСКОЕ САМОСТРОИТЕЛЬСТВО ЛИЧНОСТИ И ТЕХНОЛОГИЯ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	84
<i>Кудинов С.И., Базаркина Е.В.</i> НАЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФАКТОРНОЙ СТРУКТУРЫ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ	89
<i>Гусева Т.А., Кудинов С.И.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	93
<i>Трофимова Е.М.</i> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ О СУБЪЕКТАХ ВЛИЯНИЯ	97
<i>Зибров А.А., Зиброва О.В.</i> ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ МНОГОМЕРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	102
<i>Ростовцев А.Н., Симонова И.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА	106
<i>Сычев И.А., Трубников В.Е.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА ИНФОРМАТИКИ	110
<i>Свиридов А.Н.</i> МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ	114
<i>Белорукова Е.М.</i> ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ САМОАНАЛИЗА УРОКА	117
<i>Готовится "Энциклопедия образования в Сибири"</i>	120
<i>Юбилейная страница</i>	121
<i>Новая книга</i>	129
<i>Ткач М.Ф., Дахин А.Н.</i> КОГДА ЦЕЛОЕ БОЛЬШЕ СУММЫ СВОИХ ЧАСТЕЙ	129
<i>Информация</i>	132